

Organisation als Kontext der Professionalität: Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft

Schicke, Hildegard

Veröffentlichungsversion / Published Version
Monographie / monograph

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:
W. Bertelsmann Verlag

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Schicke, H. (2012). *Organisation als Kontext der Professionalität: Beruflichkeit pädagogischer Arbeit in der Transformationsgesellschaft*. (Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag. <https://doi.org/10.3278/14/1111w>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more Information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/3.0>

CHUNG

FORS

□
□
□
□
□

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Beruflichkeit pädagogischer Arbeit
in der Transformationsgesellschaft

» THEORIE UND PRAXIS DER ERWACHSENENBILDUNG «



die

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Beruflichkeit pädagogischer Arbeit
in der Transformationsgesellschaft

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Eine Buchreihe des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung (DIE)

Die blaue Reihe des DIE richtet sich an die scientific community der Erwachsenenbildungsforschung und an die wissenschaftlich interessierte Praxis. Von Hans Tietgens im Jahr 1967 begründet, hat die Reihe im Lauf der Zeit wesentlich zur Konstituierung der Disziplin beigetragen. Die diskursiven Abhandlungen auf theoretischer und empirischer Basis machen Forschungsergebnisse aus der Realität von Erwachsenenbildung zugänglich und regen so den Wissenstransfer zwischen Wissenschaft und Praxis an. Adressat/inn/en sind Lehrende, Forschende und wissenschaftlich interessierte Praktiker/innen der Erwachsenenbildung.

Wissenschaftliche Betreuung der Reihe am DIE: Dr. Thomas Jung

Bisher in der Reihe Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung erschienene Titel (Auswahl):

Wiltrud Gieseke, Ekkehard Nuissl,
Ingeborg Schübler (Hg.)
Reflexionen zur Selbstbildung
Festschrift für Rolf Arnold
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5103-1

Joachim Ludwig (Hg.)
Lernen und Lernberatung
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-5067-6

Rolf Arnold (Hg.)
Entgrenzungen des Lernens
Bielefeld 2012, ISBN 978-3-7639-4924-3

Josef Schrader
Struktur und Wandel der Weiterbildung
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4846-8

Timm C. Feld
**Netzwerke und Organisationsentwicklung
in der Weiterbildung**
Bielefeld 2011, ISBN 978-3-7639-4860-4

Alexandra Ioannidou
Steuerung im transnationalen Bildungsraum
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1991-8

Martin Kronauer (Hg.)
Inklusion und Weiterbildung
Bielefeld 2010, ISBN 978-3-7639-1964-2

Bernhard von Rosenblatt, Frauke Bilger
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 1: **Berichtssystem Weiterbildung und
Adult Education Survey 2007**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1961-1

Dieter Gnahn, Helmut Kuwan,
Sabine Seidel (Hg.)
Weiterbildungsverhalten in Deutschland
Band 2: **Berichtskonzepte auf dem Prüfstand**
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7636-1962-8

Karin Dollhausen
Planungskulturen in der Weiterbildung
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1960-4

Andreas Kruse (Hg.)
Weiterbildung in der zweiten Lebenshälfte
Bielefeld 2008, ISBN 978-3-7639-1947-5

Wolfgang Seitter
Geschichte der Erwachsenenbildung
3. Aufl., Bielefeld 2007,
ISBN 978-3-7639-1946-8

Michael Schemmann
**Internationale Weiterbildungspolitik
und Globalisierung**
Bielefeld 2007, ISBN 978-3-7639-1941-3

Angela Venth
Gender-Porträt Erwachsenenbildung
Bielefeld 2006, ISBN 978-3-7639-1934-1

Weitere Informationen zur Reihe unter
www.die-bonn.de/tup

Bestellungen unter
wbv.de

Theorie und Praxis der Erwachsenenbildung

Hildegard Schicke

Organisation als Kontext der Professionalität

Beruflichkeit pädagogischer Arbeit
in der Transformationsgesellschaft

Herausgebende Institution

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen

Das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) ist eine Einrichtung der Leibniz-Gemeinschaft und wird von Bund und Ländern gemeinsam gefördert. Das DIE vermittelt zwischen Wissenschaft und Praxis der Erwachsenenbildung und unterstützt sie durch Serviceleistungen.

Lektorat: Thomas Jung/Christiane Barth

Wie gefällt Ihnen diese Veröffentlichung? Wenn Sie möchten, können Sie dem DIE unter **www.die-bonn.de** ein Feedback zukommen lassen. Geben Sie einfach den Webkey **14/1111** ein. Von Ihrer Einschätzung profitieren künftige Interessent/inn/en.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Verlag:

W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG

Postfach 10 06 33

33506 Bielefeld

Telefon: (0521) 9 11 01-11

Telefax: (0521) 9 11 01-19

E-Mail: service@wbv.de

Internet: wbv.de

Bestell-Nr.: 14/1111

© 2012 W. Bertelsmann Verlag GmbH & Co. KG, Bielefeld

Umschlaggestaltung und Satz: Christiane Zay, Potsdam

Herstellung: W. Bertelsmann Verlag, Bielefeld

ISBN 978-3-7639-5109-3 (Print)

ISBN 978-3-7639-5110-9 (E-Book)



Inhalt

| | |
|--|-----------|
| Vorbemerkungen (DIE) | 7 |
| Einleitung – Nicht Stillstand, sondern Transformation | 11 |
| 1 Organisation und Professionalität | 17 |
| 1.1 Best Practice – organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung... | 17 |
| 1.2 Transformation des Verhältnisses von Organisation und Profession | 35 |
| 1.3 Institutionalformen als Konstitutionszusammenhang von Professionalität | 44 |
| 1.4 Organisationsgebundene Professionalität | 67 |
| 1.5 Die pädagogische Organisation im performativen Prozess der Bedeutungsbildung | 75 |
| 2 Vokabulare pädagogischer Professionalität | 92 |
| 2.1 Selbstbeschreibungen der Disziplin im Wandel | 99 |
| 2.2 Pädagogische Professionalität in berufsförmigen Strukturen | 110 |
| 2.2.1 Profession – pädagogische Professionalität als Strukturtypik professionalisierten Handelns | 111 |
| 2.2.2 Beruf – pädagogische Professionalität als situative Ordnung des „gekonnten“ Berufs | 119 |
| 2.2.3 Feldgebundener Habitus – durch berufliche Sozialisation zur pädagogischen Professionalität | 126 |
| 2.3 Wissen und Können – der Bruch mit der Norm einer verwissenschaftlichten Rationalität und die Aufwertung des praktischen Wissens | 128 |
| 2.4 Professionalität Lebenslangen Lernens – sozialtheoretische Beschreibungen | 137 |
| 2.4.1 Systemtheoretische Perspektive – Selbstbeobachtung als Form pädagogischer Professionalität | 138 |
| 2.4.2 Kommunikation oder Handlung – grundlagentheoretische Reflexion ... | 142 |
| 2.4.3 Kulturtheoretische Perspektive – Professionalität als doppelseitiges Repertoire einer pädagogischen Praxis | 156 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3 | Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit – doppelte Kontingenz und emergente Ordnungsbildung | 172 |
| 3.1 | Strukturwandel gesellschaftlicher Arbeit und historische Kontingenz des Berufsbegriffs | 173 |
| 3.2 | Semantiken des Organisierens und das darin angelegte Verhältnis zur Beruflichkeit pädagogischer Arbeit | 185 |
| 3.2.1 | Pädagogisches Handeln in vororganisationalen Kontexten – strukturell ungesicherte Beruflichkeit | 188 |
| 3.2.2 | Administrative Trennung zwischen pädagogischer Profession und Verwaltungsorganisation | 190 |
| 3.2.3 | Weiterbildungseinrichtung als funktionale Formalstruktur – pädagogische Berufsarbeit | 194 |
| 3.2.4 | Weiterbildungseinrichtung als komplexes soziales System lose verknüpfter Handlungskontexte – berufliche Sozialisation | 200 |
| 3.2.5 | Weiterbildungseinrichtung als wechselseitige Ermöglichung und Begrenzung von Organisationskultur und Professionalität | 206 |
| 3.2.6 | Weiterbildungseinrichtung als intermediäre Struktur des pädagogischen Funktionssystems – gefestigte Professionalität(en) der Institutionenform(en) | 212 |
| 3.2.7 | Weiterbildungseinrichtung als Netzwerkorganisation – die Arbeitskraftunternehmer/innen in dynamischen Aufgabenfeldern ... | 115 |
| 4 | Pädagogische Professionalität – eine relationale Gegenstands- thematik in gesellschaftlicher Transformation | 219 |
| 4.1 | Gegenstandskonstitution | 219 |
| 4.2 | Professionalität als triadische Struktur | 223 |
| | Literatur | 232 |
| | Abbildungen und Tabellen | 244 |
| | Abstract | 245 |
| | Autorin | 247 |

Vorbemerkungen

Professionalität ist eine Schlüsselkategorie praktischen pädagogischen Handelns und bildungswissenschaftlichen Forschens. Nach Tietgens (1988) bedeutet Professionalität,

die Fähigkeit nutzen zu können, breit gelagerte, wissenschaftlich vertiefte und damit vielfältige abstrahierte Kenntnisse in konkreten Situationen angemessen anwenden zu können. Oder umgekehrt betrachtet: in eben diesen Situationen zu erkennen, welche Bestandteile aus dem Wissensfundus relevant sein können. Es geht also darum, im einzelnen Fall das allgemeine Problem zu entdecken (ebd., S. 37).

Mit Rückgriff auf die Kompetenzdiskussion geht es darum, bei der Planung, Durchführung und Nachbereitung von Seminaren und anderen pädagogischen Formaten, handlungskompetent zu sein und für die Teilnehmenden, Ratsuchenden etc. maximale Entwicklung zu ermöglichen und dies im umfassenden Sinne: nicht nur Wissens- und Fertigkeitszuwachs, sondern auch Persönlichkeitsentwicklung oder Verhaltensänderung.

Pädagogische Interventionen wie Lehre, Beratung, Lehrbücher oder Filme bewirken nicht *per se* Lernen, sie geben aber oft entscheidende Anstöße, sie verunsichern oder bestätigen Lernende, sie helfen bei der Systematisierung und können Hilfestellung geben, wenn es um die Relevanzeinschätzung von Quellen oder Texten geht. Letztlich muss aber der Lernende entscheiden, was er sich aneignet und in sein Kompetenzpotenzial integriert. Lernen ist nur als Koproduktion von Lernenden und Lehrenden möglich.

Trotz dieser konstruktivistisch motivierten neuen Bescheidenheit des Lehrenden, trotz der gründlichen Infragestellung des lernerzeugenden Lehrens („Lehr-/Lernkurzschluss“) und der Hinwendung zur Ermöglichungsdiaktik, bleiben die Lehrenden und Planenden in pädagogischen Kontexten Schlüsselfiguren, deren Leistungen oder Fehlleistungen gravierende Folgen haben können. Deshalb ist und bleibt Professionalität auch in allen ihren Facetten ein wichtiges Forschungsthema.

Zum einen geht es darum, das Weiterbildungspersonal mit seinem Kompetenz- und Qualifikationsprofil zu beschreiben. Seit der letzten gro-

ßen Personalerhebung aus dem Jahre 2004 durch das Institut für Wirtschafts- und Sozialforschung (WSF 2005) ist keine Gesamtschau auf das Weiterbildungspersonal mehr vorgenommen worden. Seitdem wird sowohl wissenschaftlich als auch politisch immer wieder eine Neuauflage einer derartigen Studie eingefordert. Im Besonderen sind die Sozialstruktur, der Beschäftigungsstatus und die Tätigkeitsfelder der in der Weiterbildung Tätigen von Interesse. Der Bereich Weiterbildungspersonal ist inzwischen der am schlechtesten erfasste in der Weiterbildung. Deshalb plant das Deutsche Institut für Erwachsenenbildung (DIE) zusammen mit dem Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) und der Universität Duisburg-Essen eine repräsentative Erhebung zum Weiterbildungspersonal.

Auch geht es darum, die Wege des Kompetenzerwerbs nachzuzeichnen, einen analytischen Blick auf die Mitarbeiterfortbildung und die einschlägigen Studiengänge zu werfen, um herauszufinden, ob die erworbenen Kompetenzen hilfreich bei der Berufsausübung sind oder welche Kompetenzen aus Sicht der Betroffenen hilfreich wären. Gerade bei den nebenberuflich Tätigen in der Weiterbildung gilt es, dem Spannungsverhältnis von Fachwissen und einer erwachsenenpädagogischen Mindestausstattung für die Lehre nachzugehen.

Zum anderen ist aber unter Professionalitätsgesichtspunkten ein Forschungsfeld zentral, welches sich auf die Wirksamkeit didaktischen Handelns bezieht. Es geht darum, wissenschaftliche Grundlagen für die Gestaltung von Lehr-/Lernarrangements zu schaffen, die nachhaltiges, befriedigendes und effizientes Lernen ermöglichen, es geht um mikro- und makrodidaktische Optimierung.

Diese zentrale Aufgabenstellung führt unmittelbar zu folgenden forschungsleitenden Fragestellungen:

- Wie und warum lernen Erwachsene?
- Welche persönlichen Rahmenbedingungen (z.B. Lernerfahrungen, Motivation, soziodemographische Merkmale) beeinflussen in welcher Weise den Lernerfolg?
- Wie können Lernprozesse Erwachsener professionell unterstützt werden?
- Welche Qualifikationen bzw. Kompetenzen sind für die andragogisch Tätigen notwendig?

- Welche Auswirkungen haben unterschiedliche sachliche Rahmenbedingungen (z.B. Medieneinsatz, Größe der Lerngruppe) auf den Lernverlauf und -erfolg?
- In welcher Weise müssen Weiterbildungseinrichtungen organisiert, strukturiert und ausgestattet sein, damit effektive und effiziente Lernprozesse bei den erwachsenen Lernenden begünstigt werden?
- In welcher Weise wirken sich einzelne Komponenten des Weiterbildungssystems (z.B. gesetzliche Vorgaben, regionale Versorgungsgrade) auf die Lernbereitschaft und den Lernerfolg von Erwachsenen aus?

Solche Fragen können nur sinnvoll beantwortet werden, wenn auch der Lernerfolg angemessen erfasst werden kann. Die psychometrische Messung, wie sie zum Beispiel bei PISA oder PIAAC zum Einsatz kommt, ist dabei nur eine Möglichkeit. In vielen Fällen greifen solche Verfahren sogar zu kurz, weil der angestrebte Lernerfolg sich einer psychometrischen Messung entzieht. Dann können zum Beispiel Verfahren zum Einsatz kommen, die auf der Beurteilung durch geschulte Beobachter beruhen oder auch auf Selbsteinschätzungen.

Derartige Untersuchungen würden den Lehrenden und Planenden in der Weiterbildung unmittelbar praxisrelevantes Berufswissen vermitteln. Die wissenschaftliche Analyse von Lehr-/Lernvorgängen – ihrer Voraussetzungen, Rahmenbedingungen und Wirkungen – ist ein zentraler Forschungsbedarf in einer Gesellschaft, die auf „gelungenen“ Lernprozessen aufbaut – mit den daraus resultierenden ökonomischen, gesellschaftlichen und persönlichen Folgen.

Der Schwerpunkt des vorliegenden Bandes von Hildegard Schicke liegt vordergründig außerhalb des hier skizzierten Rahmens. Er ist trotz des empirischen Teils in Form einer Fallstudie eher grundlagentheoretisch ausgerichtet und entfaltet schrittweise ein Konzept zur organisationsgebundenen Professionalität. Er liefert Denkfiguren und Interpretationsraster, die den erwachsenenpädagogischen Professionsdiskurs um neue Deutungsperspektiven erweitern.

Das Buch befeuert so vor allem den theoretischen Diskurs und liefert gleichzeitig auch für eine nachgängige Empirie wichtige kategoriale Klärungen und Hinweise auf mögliche Zusammenhänge. Für die

Weiterbildungspraxis werden vor allem durch die ausführliche Darstellung der Fallstudie Querverbindungen herstellbar.

Das DIE stellt damit eines seiner zentralen Themen erneut ins Blickfeld, wie schon vorher mit einer Vielzahl von Publikationen und Veranstaltungen. Auch das 15. DIE-Forum Weiterbildung (2012) widmet sich dem Thema „Erwachsenenbildung als Beruf“. Diese starke Akzentuierung der Professionalitätsdebatte im DIE hat nicht nur traditionelle Gründe, sondern entspringt auch der begründeten Sorge, dass Beruflichkeit in der Erwachsenenbildung unter dem Druck vielfältiger Sparzwänge Abstriche erfährt und fragil wird.

Dieter Gnahs

*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung –
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen*

Einleitung – Nicht Stillstand, sondern Transformation!

In jüngster Zeit werden Fragen nach pädagogischer Professionalität und Professionalisierung neu gestellt. Eine Veröffentlichung bilanziert die Weiterentwicklungen und Veränderungen der letzten Jahrzehnte in den unterschiedlichen pädagogischen Feldern und geht in der Interpretation der Befunde von „grundlegenden Entwicklungen und Transformationen in den Bereichen pädagogischer Professionalität“ aus (Helsper/Tippelt 2011, S. 268). Ein zweiter Sammelband setzt sich mit den Rückwirkungen des Bologna-Prozesses auf die akademische Professionalisierung in der Erwachsenen-/Weiterbildung auseinander und bewertet diesen als einen „radikalen Wandlungsprozess“ (Egetenmeyer/Schüssler 2012, S. 7). Die aktuellen Publikationen zu Professionalität und Professionalisierung thematisieren nicht Einzelveränderungen, die auf Einzelveränderungen folgen, sondern einen grundlegenden Strukturwandel, bei dem sich die Paradigmen der Deutungshorizonte pädagogischer Berufsarbeit wandeln. Doch damit ist nicht das Ende pädagogischer Professionalität und auch nicht die Kehrtwende zur De-Professionalisierung markiert, wohl aber ein transformativer Wandel der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit. Die Situation ist jedoch alles andere als eindeutig. Radikal mutet der Vorschlag von Nittel/Schütz an, pädagogische Berufsarbeit nicht länger an der Form der Profession zu messen, sondern von der „sozialen Welt pädagogisch Tätiger“ (2012, S. 51ff.) auszugehen und diese im Kontext der Wissensgesellschaft neu durch die Form „des/der Wissensarbeiters/in“ auszulegen (ebd., 2012, S. 242). Während Gieseke/Dietel aus gutem Grund an dem für eine Profession konstitutiven Merkmal einer „wissenschaftlichen Grundlegung des pädagogischen Handelns“ (2012, S. 251) festhalten, hat schon vor einigen Jahren eine Forschergruppe um Kade/Seitter ein zweites Muster rekonstruieren können – „Selbstbeobachtung als Form einer Professionalität lebenslangen Lernens“ ohne expliziten Professionsbezug (2004). Die spät erfolgte Wertschätzung für die Vielfalt der Ausbildungsbiographien und Professionalisierungspfade (vgl. Nittel/Schütz 2012; Egetenmeyer/Schüssler 2012) zeigt einmal mehr, wie befreiend die Verabschiedung des Professionskonzeptes ist. Da wäre es

nur konsequent, die neuen europäischen Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen in einem intensiven Abstimmungsprozess zu einer „gemeinsam getragenen Professionalisierungsstrategie zwischen Wissenschaft und Praxis zu nutzen“ (Bernhardsson/Lattke 2012, S. 270). Diese Strategie würde die Möglichkeiten für eine Bilanzierung und Validierung non-formal und informell erworbener Kompetenzen nutzen und bei der Anerkennung und Anrechnung prinzipiell von der Gleichwertigkeit des Erfahrungslernens ausgehen. An dieser Schnittstelle und an anderen Baustellen gibt es noch großen Diskussionsbedarf. Gleichwohl bringt der aktuelle Diskurs zur pädagogischen Professionalität mit aller Deutlichkeit den transformativen Übergang zu der spätmodernen Form reflexiv individualisierter Beruflichkeit zum Ausdruck: Infrage steht das Modell einer Professionalisierung in Form eines einheitlichen akademischen präformierenden Professionalisierungswegs, nicht die akademische (berufsbegleitende) Qualifizierung. Stattdessen werden plurale Professionalisierungswege anerkannt, die das Gestaltungsgebot der Berufsbildung im Sinne eines „regulativen Prinzips flexibler Kompetenzentwicklung“ zur Geltung bringen (Kutscha 2008, S. 1). An dieser „Diagnose“ schließt mein Vorschlag an, pädagogische Professionalität kategorial als eine zeitgemäße Form der Beruflichkeit aufzufassen, nämlich als spätmoderne dynamische Form einer „neuen“ reflexiv individualisierten Beruflichkeit (vgl. Schicke 2011, S. 70).

Die Professionen hingegen verkörpern ein altes Muster der Strukturbildung aus der Zeit der ständischen Gesellschaft, das im Übergang zur Moderne die Kontinuität in einer sich funktional differenzierenden Gesellschaft sicherte (vgl. Stichweh 2005). Im Kontext der Wissensgesellschaft können die Professionen ihre Stellung als besondere Berufe nicht mehr aufrechterhalten. Im Gegenzug scheint wohl die Organisation auch in den monoprofessionellen Funktionssystemen die Funktion intermediärer Strukturbildung zu übernehmen. Stichwehs (vgl. ebd.) historische Rekonstruktion der Professionen und des darin angelegten Verhältnisses zur Organisation der Berufsarbeit ist hilfreich, um die komplexe Transformationsthematik der pädagogischen Berufe und der pädagogischen Professionalität einzuordnen und zu deuten.

Unstrittig ist, dass die Verberuflichung der Erwachsenen-/Weiterbildung nur über den Aufbau von Organisationsstrukturen, d.h. von Bildungsein-

richtungen, Bildungsabteilungen und Bildungsdienstleistern und die Zuweisung von Ressourcen erfolgen kann. Allerdings verstellt die im Professionsverständnis angelegte Trennung zwischen der bürokratischen Organisation als „struktureller Rahmen“ und der professionsgebundenen Pädagogik als situatives Handeln den Blick auf die sich vor unseren Augen vollziehende emergente Ordnungsbildung. Erkennbar wird nämlich ein Sozialraum der Professionalisierung und der Professionalisierungspfade, der dadurch entsteht, dass differente Kontexte der Professionalitätsentwicklung relational aufeinander bezogen sind: Studiengänge; Programme der Verbände; Support für Einrichtungen; Fort- und Weiterbildung, die pädagogische Organisation, die die Handlungskontexte des Qualitätsmanagements, der Personalentwicklung und des Lernens im Prozess der Arbeit verknüpft. Dies entspricht einer neuen theoretischen Perspektive in der Berufspädagogik, „die den Bezug der Beruflichkeit auf das Handlungssubjekt einerseits und das Beschäftigungssystem andererseits im Kontext einer gesellschaftlich-kulturellen Gesamtpraxis“ erschließt und reflektiert (Kutscha 2008, S. 8). Hier bietet sich als eine Erweiterung der grundlagentheoretischen Reflexion des Begriffs der pädagogischen Professionalität auch ein Anschluss an die Tätigkeitstheorie an (vgl. Giest/Rückriem 2010). Die Relationierung von Kontexten der Professionalisierung wird in dem Bielefelder Modell „Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung“ als Gestaltungsprinzip auf der curricularen Ebene eines Studiengangs aufgefasst und umgesetzt (vgl. Jütte/Walber/Behrens 2012). Mit Blick auf die Subjekte, die Akteure und Akteurinnen des erwachsenenpädagogischen Berufsfeldes wird zudem erkennbar, dass der Begriff Professionalität eine prozessuale berufsbiographische Struktur der Kompetenzaufschichtung und -vertiefung erfasst (vgl. Seitter 2009, S. 12). Professionalisierung vollzieht sich biographisch als Kontextwechsel zwischen kultureller Tätigkeit in organisierter Praxis und praxisenthobener wissenschaftlich fundierter Reflexion.

Es ist folglich an der Zeit, sich für den organisationsgebundenen Anteil der Professionalitätsentwicklung zu interessieren. Lesende sind herzlich eingeladen, die pädagogische Organisation als Konstitutionszusammenhang pädagogischer Professionalität (wieder) zu entdecken und ihre theoriegeleitete Beobachtungsfähigkeit zu ergänzen. Zwei Erkenntnishindernisse in dem Verhältnis von Organisation und Professionalität gilt es auszuräumen,

die einem zeitgemäßen Verständnis im Weg stehen. Das erste Erkenntnishindernis liegt in der dichotomen Gegenüberstellung von subjektloser Struktur (Organisation als Hierarchie und formale Abläufe) und strukturlosem Handeln (pädagogische Professionalität als situatives Handeln im Interaktionsbezug). Das zweite Erkenntnishindernis beruht in der für den Berufsbegriff paradigmatischen Grenzziehung zwischen der kultivierten berufsförmigen Arbeit und der unqualifizierten Arbeit. Diese Distinktion erfährt im Kontext von Organisation – konkret von betrieblicher *Arbeitsteilung* – eine Zuspitzung durch die Unterscheidung zwischen der Fremdorganisation der Arbeitsvollzüge von unqualifizierter Arbeit entsprechend der Maßgabe betrieblicher Zwecke (private Sphäre) und der Selbstorganisation der Arbeitsvollzüge im Fall qualifizierter Expertenarbeit unter der Maßgabe der Profession/des Berufs als Bestandteil der öffentlichen Sphäre in der Umwelt der Organisation. Wie zu sehen ist, führt in beiden Fällen die Relationierung von pädagogischer Professionalität und Organisation zu dem Ausschluss des Pädagogischen aus der Organisation.

Das „Pädagogische“, „Organisation“, „Profession“, „Beruf“, „Professionalität“ – mit diesen Begriffen werden Verhältnisse in Kraft gesetzt. „Ihr Sinn, ihre Bedeutung, ja: ihre Gegenstände werden in performativen Sprechakten (...) und durch entsprechendes konkludentes Handeln (...) konstituiert“ (Ortmann 2005, S. 285). Deshalb werde ich den Fokus auf den paradigmatischen Bedeutungswandel der Begriffe „pädagogische Organisation“ und „pädagogische Professionalität“ richten und aufzeigen, welche anderen „einschließenden“ Optionen für eine wechselseitige Bezugnahme von Organisation und Professionalität heute möglich sind.

Ausgangspunkt meines empirischen und theoretischen Forschungsvorhabens „Organisationsgebundene Professionalität“ (Schicke 2011) war ein Projekt des BMBF-Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (LKK) zur Professionalitätsentwicklung in beruflichen Weiterbildungseinrichtungen. Das BMBF-Programm adressiert die Aufgabe der Professionalitätsentwicklung an das Bildungsmanagement der beruflichen Bildungseinrichtungen. Es fand in den ersten Jahren des neuen Jahrtausends statt. Zu dieser Phase der Erwachsenen-/Weiterbildung ist inzwischen eine zeitliche Distanz eingetreten. Darin sehe ich einen Vorteil, denn die Entwicklungsprojekte, die damals auf der bildungspolitischen

Agenda standen, sind unterdessen intensiv diskutiert. So wird es möglich, sich den Fragen nach dem „neuen“ Muster der Professionalitätsentwicklung zuzuwenden. Vor zehn Jahren standen folgende Entwicklungsaufgaben auf der Agenda von bildungspolitisch motivierten Programmen und Modellversuchen:

- Lernkulturwandel: Es sollen kompetenzbasierte Lernformen in der (beruflichen) Weiterbildung gefördert werden.
- Individualisierung des Lernens: Lernende lernen im Kontext ihres Arbeits- und Lebenszusammenhangs und erhalten entsprechend Gestaltungsmöglichkeiten für selbstorganisiertes Lernen, bei dem sie professionell unterstützt werden.
- Neue Lernarrangements: Z.B. E-Learning und Selbstlernzentren sollen als flexible Lernumgebungen gestaltet werden.
- Neue Professionalität der Lehrenden: Funktion und Rolle wandeln sich weg von der Stoffvermittlung und hin zu Lernbegleitung und Beratung.
- Bildungseinrichtung: Das Konzept der lernenden Organisation prägt ein neues Verständnis von einem entwicklungsorientierten reflexiven Bildungsmanagement.
- Einführung von Qualitätsmanagementsystemen in Bildungseinrichtungen: Personalentwicklung wird eine nachzuweisende Managementaufgabe. In dem Konzept strategischer Personalentwicklung soll Mitarbeiterentwicklung sogar ausgehend von Innovationen und strategischen Entwicklungszielen gestaltet werden.

Die empirische Basis meines Forschungsvorhabens ist ein vierjähriges Projekt der Mitarbeiterentwicklung in einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung, die sich mit dem Konzept der lernenden Organisation identifiziert und die oben genannten Herausforderungen als organisationale Entwicklungsaufgaben des gesamten Teams deutete. Am Ende des vierjährigen Prozesses hatte die Bildungseinrichtung ihr Leistungsprofil erweitert und ein Selbstlernzentrum IT aufgebaut. Die Mitarbeitenden hatten sich ein neues Rollenverständnis erarbeitet und ihr Repertoire an Konzeptionen und Methoden in den Bereichen E-Learning, Lernberatung, selbstorganisiertes Lernen, Reflexion von Kompetenzen erweitert. In der letzten Phase wurde ein Qualitätsmanagementsystem in der Einrichtung entwickelt. Auf dieser

empirischen Grundlage habe ich das Muster einer organisationsgebundenen Professionalitätsentwicklung rekonstruiert, die ich im *ersten Kapitel* als Best Practice darstellen werde.

Um auf einer konzeptionellen Ebene zu klären, wie pädagogische Organisationen für die Entwicklung der Professionalität ihrer Mitarbeitenden wirksam werden, werde ich im *ersten Kapitel* das Theoriefeld Organisation bearbeiten, im *zweiten Kapitel* den Bedeutungswandel der Vokabulare pädagogischer Professionalität nachzeichnen, um in dem *dritten Kapitel* erneut die Dimension der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit aufzugreifen. An dieser Stelle finden Lesende eine Heuristik der semantischen Bedeutungshorizonte von pädagogischer Organisation und des darin angelegten reziproken Verhältnisses zu Formen der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit. Im *vierten Kapitel* blicke ich von der Metaperspektive der Bildungswissenschaft auf die Frage der Gegenstandsbestimmung und schlage vor, Professionalität unter Einbeziehung von Beruf und Organisation neu in einer triadischen Struktur zu konstituieren.

1 Organisation und Professionalität

„Profession“, „Beruf“, „Professionalität“, „Organisation“ – Sinn und Bedeutung der Begriffe und Verhältnisbestimmungen werden durch Handeln und zugehörige Diskurse konstituiert. Deshalb beginne ich das Buch, indem ich den Entdeckungszusammenhang des theoretischen Konstrukts „Organisationsgebundene Professionalität“ vorstelle.

1.1 Best Practice – organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung

Unter Best Practice wird eine Musterlösung für ein definiertes Problem verstanden, die zur Nachnutzung empfohlen wird. Der Ansatz aus der Produktion wird auch für spezifische Problemstellungen in den Bereichen Bildung, Gesundheitsversorgung oder der zivilen Sicherheit verwendet. Der empirische Fall für die hier dargestellte Best-Practice-Version organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung ist das IT-Zentrum und das in dem Forschungs- und Entwicklungsprogramm „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ (LKK) realisierte Projekt zur Mitarbeiterentwicklung. Es handelt sich um einen vierjährigen Prozess, der in einer wissenschaftlichen Fallstudie rekonstruiert ist (Schicke 2011). Die Ergebnisse werde ich komprimiert als Best Practice darstellen. Das IT-Zentrum ist kein Ausnahmefall, wenngleich die Förderung der Mitarbeiterentwicklung durch ein Forschungsprogramm außergewöhnlich ist. Das IT-Zentrum reagiert aktiv und vorausschauend auf den Strukturwandel der Weiterbildung. Das IT-Zentrum beschreibt sich als ein Akteur, der den Wandel gestaltet und innovative Lerndienstleistungen entwickelt. Andere Bildungseinrichtungen machen es genauso und setzen auf ein entwicklungsorientiertes Bildungsmanagement. Deshalb spreche ich von einer Musterlösung und mustertypischen Gestaltungsperspektiven, die den gesamten Problemlösungsprozess hervorbringen, aber konkret in jeder Bildungseinrichtung auch anders realisiert werden könnten.

Konstitutive Merkmale organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung:

1. Gesellschaftlicher Strukturwandel und strategische Bedeutung der Mitarbeiterentwicklung
2. Die Wahl zwischen zwei Innovationsstrategien und ihre Konsequenzen für Professionalitätsentwicklung
3. Die Entwicklungsaufgabe
4. Pädagogische Innovationen verlaufen nach dem Muster einer zielgenerierenden Suchbewegung
5. Die Zone der nächsten Entwicklung

Entlang der konstitutiven Merkmale stelle ich zuerst den empirischen Fall vor, um dazu anzuregen, diesen mit anderen Fällen in der Managementliteratur oder in der Praxis zu vergleichen und Ähnlichkeiten oder Unterschiede zu entdecken. Daran anschließend beschreibe ich losgelöst von dem empirischen Fall die mustertypische Gestaltungsperspektive, um die Konzeption des Best Practice deutlich herauszustellen. Der konkrete Fall ereignete sich von 2000 bis 2004. Ich wähle in meiner Beschreibung dennoch das Präsens, da sie als exemplarisches Beispiel dient.

1. Gesellschaftlicher Strukturwandel und strategische Bedeutung der Mitarbeiterentwicklung

Falldarstellung

Das Projekt im IT-Zentrum ist ein Praxisprojekt im BMBF-Forschungs- und Entwicklungsprogramm LKK, das bildungspolitisch motiviert ist und auf den gesellschaftlichen Funktions- und Strukturwandel der beruflichen Bildung reagiert. Das Programm geht von einer neuen Lernkultur aus, die sich in den Bereichen des beruflichen Lernens und Weiterlernens durchsetzt. Sie ist „ermöglichungsorientiert, selbstorganisationsfundiert und kompetenzzentriert“. Diese Lernkultur soll durch Forschungs- und Entwicklungsprojekte gefördert werden. Auf der Website www.abwf.de sind die Ergebnisse des 2006 abgeschlossenen Programms dokumentiert. Um die erforderlichen Veränderungsprozesse in den beruflichen Weiterbildungseinrichtungen zu unterstützen, werden Projekte mit dem Ansatz der Aktionsforschung

gefördert. Sie initiierten und begleiteten Prozesse des Lernkulturwandels in den Mikrostrukturen des Weiterbildungssystems. Kristallisationskern des initiierten Wandels sind das Konzept des *selbstorganisierten Lernens* und die Leitidee einer *von Kompetenzentwicklung getragenen Lernkultur*. Man nimmt außerdem an, dass das selbstorganisierte Lernen Erwachsener einer professionellen und organisatorischen Unterstützung durch Weiterbildner und Weiterbildnerinnen bedarf. Da Berufskultur und Professionalität die Lernkultur beruflicher Bildung prägen, sieht das Programm hier den Interventionspunkt für den gewünschten Lernkulturwandel. Das Gestaltungsprojekt „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ des Programms LKK adressiert die Aufgabe der Professionalitätsentwicklung von Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern an die Weiterbildungseinrichtungen und deren Bildungsmanagement. Von den Bewerbern wird erwartet, dass sie in ihrem Antrag eine authentische Entwicklungsaufgabe der Bildungseinrichtung beschreiben, an der die Mitarbeitenden in den kommenden Jahren selbstorganisiert lernen werden. Das Programm fördert eine externe Lernbegleitung, die den Entwicklungsprozess begleiten und die Mitarbeiterentwicklung gestalten soll. An dem Projektverbund „Weiterbildner lernen selbstorganisiertes Lernen“ beteiligt sich das IT-Zentrum. Das eigene Projekt wird später von den Beteiligten SOL-Projekt genannt.

Das IT-Zentrum versteht sich als eine innovative Weiterbildungseinrichtung, die IT-Fortbildungen für Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen, Lebenssituationen und beruflichen Zielen entwickelt und durchführt. Das IT-Zentrum wurde Mitte der 1980er Jahre im urbanen Milieu einer westdeutschen Wirtschaftsregion gegründet, die sich im Strukturwandel von der Industriegesellschaft zur Dienstleistungsgesellschaft befand und entsprechend einen hohen Anteil an struktureller Arbeitslosigkeit bewältigen musste. Ein gemeinnütziger Träger reagierte auf den damals neuen Megatrend der Informatisierung der Berufsarbeit und entwickelte ein Projekt für den beruflichen Wiedereinstieg, aus dem sich später das IT-Zentrum gründet. Zum Zeitpunkt des SOL-Projekts arbeiten 20 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen festangestellt im IT-Zentrum. Etwa 30 freiberuflich tätige Trainer und Trainerinnen werden nach Bedarf bei der Leistungserbringung einbezogen. Die arbeitsteilig erbrachte Leistung des IT-Zentrums sind ein offenes IT-Fortbildungsprogramm, passgenaue

IT-Fortbildungsangebote für Betriebe und Institutionen und Projekte, die mit Partnern realisiert werden. Das IT-Zentrum bewegt sich in europäischen Förderstrukturen und kann selbst länderübergreifende Projektpartnerschaften aufbauen und koordinieren.

In dem Projektantrag aus dem Jahr 2000 schlägt die Geschäftsführerin die Entwicklungsaufgabe E-Learning und selbstgesteuertes Lernen vor; sie greift damit der Gegenwart des IT-Zentrums voraus und leitet die Entwicklungsaufgabe aus der erwarteten Zukunft ab. Zu dem damaligen Zeitpunkt ist für die Mitarbeitenden das selbstgesteuerte Lernen nicht völlig neu, denn die Didaktik der IT-Fortbildungen eröffnet Lernenden bereits Gestaltungsspielräume für selbstgesteuertes Lernen. Die Geschäftsführung des IT-Zentrums ist wahrnehmungsfähig für den gesellschaftlichen Wandel der Institutionenformen und Sinnhorizonte der beruflichen Weiterbildung:

Zukünftig wird jedoch ein höheres Maß an Individualisierung des Lernens notwendig sein, sein, nicht nur, weil die ständige Veränderung der neuen Technologien dies erfordert, sondern v.a., weil die sogenannte Erneuerung des Wissens heute schneller denn je erfolgt. Das bedeutet, dass die Lernenden der Zukunft erforderliche neue Kenntnisse und Kompetenzen in einem sinnvollen Mix aus selbstorganisiertem und selbstgesteuertem und in Bildungsinstitutionen angebotenen, vor Ort vermitteltem Know-how erwerben müssen. Und – last but not least – dass die Lehrenden eine entsprechende neue Präsentation der Angebote (online/offline) entwickeln müssen (aus dem Projektantrag, zitiert in Schicke 2011, S. 326).

Das SOL-Projekt zielt auf die Einführung von E-Learning zu einem Zeitpunkt, als virtuelle Lernarrangements noch Ausnahmerecheinungen der neuen Lerndienstleister und Start-up-Firmen sind.

Best Practice

In einem entwicklungsorientierten Bildungsmanagement wird die Bildungseinrichtung wahrnehmungsfähig für den Wandel der gesellschaftlichen Hintergrundstrukturen des Lebenslangen Lernens. Eine bestimmte Hintergrundstruktur war bei der Gründung der Bildungseinrichtung für die Konstitution des organisierten Bildungsangebots ausschlaggebend und prägte die Auffassung davon, wie die Einrichtung in die Gesellschaft ein-

gebettet ist. Diese Beziehung haben pädagogische Fachkräfte lange als gesichert und statisch erlebt. Das ist Vergangenheit. Heute haben wir es mit einem permanenten Modernisierungsdruck zu tun, der andere, nämlich reflexive Strategien des Bildungsmanagements erfordert. Im Sinne eines Selbstklärungsprozesses werden die in der Konstitution der Einrichtung festgelegte Funktion und Leistung der Bildungseinrichtung noch einmal reflexiv geklärt. Die dazu passende Frage heißt: „Machen wir das Richtige?“ Bestimmte „Signalwörter“ bezeichnen gesellschaftliche Transformationen, denen zufolge sich die Funktion von Erwachsenen-/Weiterbildung wandelt: Wissensgesellschaft, Individualisierung der Lernwege, Entgrenzung und Subjektivierung der Weiterbildung. Wesentlich ist hierbei, gesellschaftliche Institutionalisierung als einen Prozess aufzufassen. Die Bildungseinrichtung stellt sich unter den Selbstanspruch, als Akteur den Wandel mitzugestalten.

2. Die Wahl zwischen zwei Innovationsstrategien und ihre Konsequenzen für Professionalitätsentwicklung

Falldarstellung

Die skizzierte Entwicklungsaufgabe „E-Learning und selbstgesteuertes Lernen“ ist anschlussfähig an das Programm LKK, aber organisationsintern verlangt sie von den Mitarbeitenden die Bereitschaft, sich einzulassen, mitzudenken, im Team zu kommunizieren, Differenzen auszusprechen und auszuhandeln, sowie experimentierend zu lernen. Die Geschäftsführerin ist in der Startphase des SOL-Projekts Motor der Institutionsentwicklung. Sie hat die Entwicklungsaufgabe „E-Learning und selbstgesteuertes Lernen“ entschieden und damit das Gesamtteam mit der Frage konfrontiert, ob die Ist-Situation des IT-Zentrums zukunftsfähig ist. Die Mitarbeitenden kennen das kooperative Lernen in strategischen und entwicklungsorientierten Übergangsprozessen nicht. Im IT-Zentrum ist es üblich, *on demand* parallel zu den akquirierten Projekten zu lernen. Das erschwert es, in der Entwicklungsaufgabe vorausschauend und kooperativ zu lernen. Die Unbestimmtheit der Zukunft und das Nichtwissen um die richtige Lösung – d.h. das Risiko der strategischen Entscheidung – möchten einzelne Kollegen und Kolleginnen von sich fernhalten. Sie erwarten, dass Organisation (Planung) und Expertenwissen (Definition des Soll-Zustands und wie er erreicht wird)

die Unbestimmtheit der Situation und Ungewissheit der Bedingungen für den Erfolg des E-Learnings „absorbieren“ sollen. Die Geschäftsführerin hat die Auseinandersetzung mit E-Learning und die „Klärung“ der strategischen Option an den SOL-Prozess und an die Suchbewegung des Gesamtteams delegiert, dem sie selbst angehört. Die Beraterinnen spiegeln der Bildungsorganisation dieses Muster organisationalen Lernens zurück.

Best Practice

Bildungsmanagement unterscheidet zwischen zwei Innovationsstrategien¹ und trifft die Entscheidungen, welche Strategie in welchem Fall angemessen ist, reflexiv:

- Bei der *kontextgebundenen Optimierung* werden die vorhandenen endogenen Ressourcen der Bildungsorganisation sensibel wahrgenommen und für Einzelveränderungen genutzt: die Einbindung der Bildungseinrichtung in Netzwerke und die Kompetenzen der Mitarbeitenden. Die Ressourcen werden erschlossen, um das Bildungsangebot zu verändern und zu erweitern oder um ein bewährtes Konzept in einen nahestehenden Kontext zu transferieren. Bei dieser Innovationsstrategie ist der gewünschte Zielzustand der zu treffenden mikro- und mesodidaktischen Entscheidungen weitreichend bekannt und die erforderlichen, aber noch zu entwickelnden Kompetenzen, können antizipierend bestimmt werden.
- Bei der *kontextüberschreitenden oder „absoluten“ Neuerung* werden auf der makro-didaktischen Ebene die bekannten und tradierten Kontextbedingungen von Lernen und Lerngestaltung bestimmungsbedürftig. In diesem Fall muss sich Bildungsmanagement auf Unbestimmtheit einlassen und den innovativen Entwicklungsverlauf als zielgenerierende Suchbewegung (vgl. Schäffter 2001a, S. 17ff.) organisieren. Hier kommt ein Prozess des Ver-Lernens und Um-Lernens zum Tragen, in dem neue Deutungsmuster und Praktiken generiert werden, die weit über das hinausgehen, was vorab als Zielzustand beschreibbar gewesen wäre.

Beide Innovationsstrategien haben ihre Berechtigung und können für eine Bildungseinrichtung in Betracht kommen. Für die ProfessionalitätSENT-

1 Die Unterscheidung geht auf den Organisationstheoretiker March (1991) zurück.

wicklung ergeben sich jeweils Konsequenzen. In dem ersten Fall inkrementeller, d.h. stetiger überschaubarer Verbesserungen zeigt sich die Professionalität der Mitarbeitenden gerade darin, sich der eigenen Kompetenzen bewusst zu sein, in der Fähigkeit, sie zu transferieren oder in der Fähigkeit, sich in einem überschaubaren Bereich spezifisches Wissen und Können zu erschließen. Das Management kann Verfahren einsetzen, um Mitarbeitende dafür zu gewinnen, ihr Wissen und Können in den Planungsprozess einzubringen. Falls erforderlich, können Maßnahmen der Personalentwicklung definiert und mit den anderen Prozessen der Bildungseinrichtung abgestimmt werden.

Bei der Strategie absoluter Erneuerung zeigt sich Professionalität hingegen in dem Umgang mit Nichtwissen und Unbestimmtheit. Die zielegenenerierenden Suchbewegungen des Innovationsprozesses sind nicht planbar, aber sie sind organisierbar. Bildungsmanagement wechselt zu kommunikativer Aussteuerung, die die Funktion eines strategischen Dialogs hat. Mit dem Ansatz der Entwicklungsaufgabe kann der komplexe Innovationsprozess strukturiert werden.

3. Die Entwicklungsaufgabe

Falldarstellung

Das Forschungs- und Entwicklungsprogramm LKK stellte an die beteiligten Bildungseinrichtungen die Anforderung, reale Entwicklungsaufgaben zu bestimmen. Entwicklungsaufgaben sind im Sinne einer Arbeitsaufgabe eingegrenzt, andererseits ergebnisoffen angelegt. Das IT-Zentrum identifizierte in der Projektlaufzeit Januar 2001 bis Dezember 2004 vier Entwicklungsaufgaben als Kristallisationskerne kooperativen und tätigkeitsintegrierten Lernens.

In der ersten Entwicklungsaufgabe „E-Learning und selbstgesteuertes Lernen“ öffnet sich das IT-Zentrum dem virtuellen webbasierten Lernen.

Als Folge der Freigabe des weltweiten Internets zur Nutzung im Jahr 1993 und der Entwicklung von Multimedia entgrenzt E-Learning die bis dahin vorhandenen Möglichkeiten des Lernens. Webbasierte Kommunikation und Multimedia ermöglichen es nun, in virtuellen Lernumgebungen inter-

aktiv bzw. kooperativ zu lernen. Auf die Entscheidung der Geschäftsführerin, E-Learning in das IT-Zentrum einzuführen, reagieren die beteiligten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verhalten. Daraufhin entwickelt die Lernbegleitung ein zwölfwöchiges Online-Coaching für webgestütztes Lernen und Lehren. Sie bietet allen Mitarbeitenden im IT-Zentrum eine Möglichkeit, das kooperative und virtuelle Lernen kennenzulernen, zu erproben und für die Planung erster E-Learning-Einheiten zu nutzen. Das Online-Coaching findet statt, die hoch angesetzten Ziele werden nicht erreicht. Die neuartigen Erfahrungen mit dem Online-Coaching führen aber insgesamt zu einem unbefangenen Umgang der Mitarbeitenden mit E-Learning. Im IT-Zentrum ist der Anfang für eine Weiterentwicklung der Lerndienstleistungen gemacht, die später Früchte tragen wird.

Die Entwicklungsaufgabe „E-Learning und selbstgesteuertes Lernen“ beschreibt die erste Phase des vollständigen Musters organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung, in der das Team einen Umgang mit der Kontingenz der kontextgebundenen vertrauten Lernformen und Lernpraktiken und der Unbestimmtheit der Zukunft gewinnen muss. Erst später ist das IT-Zentrum in der Lage, diese Entwicklungsaufgabe vollständig zu realisieren, nachdem die Fördermittel für die erforderliche Infrastruktur webbasierten Lernens und Lehrens akquiriert sind und eine kleine Gruppe von Fortbildungsleitern und Fortbildungsleiterinnen eine Qualifizierung zum E-Learning-Tutor/zur E-Learning-Tutorin abgeschlossen hat.

In der zweiten Entwicklungsaufgabe „Weiterentwicklung des internen Wissensmanagements“ sucht das IT-Zentrum nach neuen organisatorischen Lösungen, um die eigene Innovationsfähigkeit zu steigern.

Jeder Versuch einer Organisation, ein Wissensmanagement zu etablieren, stellt in Rechnung, dass ein organisiertes Vorgehen an die Stelle des spontanen und informellen Wissensaustausches tritt und effektiver ist. Es handelt sich immer um den Versuch, über eine schwer verfügbare Ressource der Organisation organisierend zu verfügen. Die Geschäftsführerin des IT-Zentrums hat zuerst thematisch ausgerichtete Arbeitsgruppen eingerichtet, die Kompetenzzentren genannt werden. Sie sollen die Synergie und Innovationsfähigkeit erzeugen, die das IT-Zentrum braucht, um neue Projekte zu akquirieren. Die Kompetenzzentren erfüllen diese Erwartung nicht. Vom Nutzen des Wissens-

managements sind die Kollegen und Kolleginnen unterdessen überzeugt. In der ersten Entwicklungsaufgabe „E-Learning und selbstgesteuertes Lernen“ wurde ersichtlich, wie schwer es fällt, kooperativ funktionsübergreifend Synergie herzustellen. Deutlich wurde, dass die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mehr Klarheit über das „Ganze“ gewinnen wollen, Klarheit über die Prioritäten des IT-Zentrums und den Beitrag, den jede Mitarbeiterin und jeder Mitarbeiter für den Gesamtzusammenhang leisten soll bzw. kann. Im SOL-Prozess wird das Wissensmanagement nach dem Muster partizipativer Organisationsentwicklung reorganisiert. Die Kompetenzzentren werden aufgelöst. Stattdessen wird eine Entwicklungsgruppe eingeführt, die den Innovationsprozess in der Organisation steuern soll.

An diesem Beispiel werden folgende Aspekte des vollständigen Musters organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung erkennbar. Typisch für das zielgenerierende Lernen ist es, dass neue oder andere Fragen erst gestellt werden können, nachdem ein erster Ansatz „gescheitert“ ist. Die zweite Entwicklungsaufgabe weist außerdem auf das Erfordernis einer erhöhten Integrationsfähigkeit der Bildungsorganisation hin.

In der dritten Entwicklungsaufgabe „Selbstreflexion, Kompetenzorientierung und Kompetenzbilanz“ werden die neuen Praktiken des selbstreflexiven Lernens im Organisationskontext „eingelebt“.

In mehreren Workshops des Gesamtteams werden die subjektivierenden Lernpraktiken performativ dargestellt und erfahrbar, beispielsweise das Lerntagebuch, die Selbstreflexion der personalen Kompetenzen oder das unterstützende Feedback. Anschließend lernt das Gesamtteam einen an der Biographie orientierten Ansatz der Kompetenzermittlung kennen und probiert ihn selbst aus. Die Mitarbeitenden beraten sich bei ihrer eigenen Kompetenzbilanzierung wechselseitig in kleinen selbstorganisierten Arbeitsgruppen. Auf dieser Basis wird in einem weiteren Workshop nach einer tragfähigen Lösung für die Reflexion der Kompetenzen in den jährlichen Mitarbeitergesprächen gesucht. Bisher orientierte sich die Fortbildungskonzeption des IT-Zentrums an dem Ansatz der Schlüsselqualifikationen. In dieser Phase des SOL-Projekts erschließen sich die Mitarbeitenden über die Teilhabe an den neuen Praktiken eine erfahrungsgesättigte kognitive Landkarte des neuen Kompetenzbegriffs. Sie entwickeln ihre pädagogische

Professionalität, indem sie die Erfahrungen und Erkenntnisse in ihre Arbeitskontexte transferieren und hier für die von ihnen verantworteten Aufgaben erschließen.

An dieser Beschreibung wird die Funktion von Fortbildung in dem vollständigen Muster organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung erneut erkennbar (vgl. auch Entwicklungsaufgabe 1). Es wird ein anregender und sinnerfüllter Raum für Lernen gestaltet, und zwar parallel zu den primären Arbeitsaufgaben und Kompetenzanforderungen der Mitarbeitenden. Die Workshops sind eine begrenzte Möglichkeit, externe Expertise in die Bildungsorganisation einzuführen und motivieren zum Weiterlernen.

In der vierten Entwicklungsaufgabe wird das neue Selbstlernzentrum-IT aufgebaut.

Die Entwicklung des IT-Zentrums ist in einen bildungspolitischen Kontext eingebettet. Der wirtschaftliche Erfolg hängt davon ab, wie es der Geschäftsführung gelingt, die Reputation der Einrichtung, das Wissen über Förderprogramme und die Beziehungen der Bildungseinrichtung für die Projektakquise einzusetzen. Zu einem Zeitpunkt, da sich die Wirkungen des „Ersten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“ im Segment der beruflichen Weiterbildung abzeichnen, gelingt es der Geschäftsführerin, mit der Konzeption eines neuen Selbstlernzentrums-IT Fördergeber zu überzeugen. Der Erfolg „steckt an“ und die Fortbildungsleiterinnen und Trainer sind hoch motiviert, die Erfahrungen und Erkenntnisse des SOL-Projekts anzuwenden. Das neue Selbstlernzentrum-IT wird für die Zielgruppen des IT-Zentrums entwickelt und richtet die IT-Bildung für Alltag und Beruf an den neuen Prinzipien kompetenzorientierter Lerngestaltung aus. Durch die Modularisierung branchenspezifischer IT-Schnittstellenqualifikationen und ein gut ausgestattetes Selbstlernangebot wird es möglich, die Lernumgebungen zu flexibilisieren und die Lernwege zu individualisieren. Die individuelle Lernberatung zu Beginn, die didaktische Selbstwahl von Lernbausteinen oder Trainingsmodulen und das selbsttätige Erschließen von Lerngegenständen prägen das selbstorganisierte Lernen im IT-Zentrum. Die Selbstlernaktivitäten werden von Lernbegleiterinnen und Lernbegleitern unterstützt, die im Selbstlernzentrum präsent sind. Das Team der Fortbildungsleiter und Trainerinnen

trifft in der Aufbauphase Entscheidungen, die ihr Aufgabenverständnis, ihre Rolle und Identität betreffen. Sie bezeichnen sich jetzt als Lernbegleiter und Lernbegleiterinnen. Auch berufserfahrene Trainerinnen und Fortbildungsleiter lassen sich auf einen verunsichernden Lernprozess ein. Vertraute Routinen der angebotsorientierten Fortbildungskultur werden losgelassen. Die Kombination von didaktischer Selbstwahl, Trainingsmodulen und Lernbegleitung ist noch ungewohnt. Das neue Verhaltensrepertoire der Lernbegleitung wird erst im Kontaktgeschehen mit den Lernenden erprobt und gefestigt.

Die vierte Entwicklungsaufgabe zeigt eine besonders intensive Phase der organisationalen und individuellen Kompetenzentwicklung. Die Energie ist auf den Aufbau und die Eröffnung des Selbstlernzentrums-IT gerichtet. Vier Jahre nach dem Start des SOL-Projekts zeigt sich jetzt das vollständige Muster organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung.

Best Practice

Entwicklungsaufgaben der Bildungseinrichtung strukturieren einen kollektiven Prozess der Kompetenzentwicklung. Deshalb werden sie auch überindividuell auf der kollektiven Ebene des Führungskreises und des Teams kommuniziert, um alle Mitarbeitenden zu involvieren, die mit der Aufgabe zu tun haben oder zu tun haben werden. Das vollständige Muster organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung entfaltet sich als komplexer Entwicklungsverlauf auf drei Ebenen, und zwar auf der Ebene der

- Institutionsentwicklung: Die Bildungseinrichtung ist in ein organisationales Feld eingebettet und gleicht sich dem institutionellen Wandel des Feldes an. Neue pädagogische Praktiken werden eingelebt und die zugehörigen Diskurse verändern den Sinnhorizont von Lernen und Lerngestaltung.
- Organisationsentwicklung: Die Bildungseinrichtung nutzt ihre Fähigkeit zur Strukturbildung, nämlich Programme und Bildungsarrangements zu entwickeln, zu etablieren und zu verändern.
- Personalentwicklung: Mitarbeitende lernen tätigkeitsintegriert und kooperativ. Es entsteht ein sinnerfüllter intersubjektiver Raum für Selbstentwicklung, also Subjektbildung.

Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung integriert Subjektbildung und Strukturbildung. Mustertypisch an dem Entwicklungsverlauf ist der kritische Moment zu Beginn, als von den Mitarbeitenden die Anschlussfähigkeit ihrer Kompetenzen an die Anforderung erwartet wurde, „E-Learning und selbstgesteuertes Lernen“ für die Fortbildungsangebote des IT-Zentrums zu entwickeln. Mustertypisch ist an dem ergebnisoffen angelegten Entwicklungsverlauf, dass der Prozess der Kompetenzentwicklung später zum Abschluss kommt. Ein neues Bildungsarrangement ist etabliert, es wird nachgefragt und erfüllt seine Funktion. Die Mitarbeitenden können Lernende individuell unterstützen, in IT-Modulen trainieren usw.

Bildungsmanagement muss sich auf ein systemisches Steuerungskonzept einlassen, das die Vorstellung von einer durchstrukturierten Planung zugunsten einer Vorstellung von „vernetztem Handeln auf der Basis von Abstimmungsprozessen“ aufgibt, das Gieseke/Gorecki als „Angleichungshandeln“ bezeichnen (2000, S. 101). Eine Entwicklungsaufgabe entfaltet sich ohne zentrale Steuerungsinstanz als pfadabhängiger, dynamischer sozialer Prozess eines Kooperationsgefüges. Es handelt sich um ein soziales *trajectory* (vgl. Reichertz 2005), an dem viele autonome Akteure beteiligt sind (z.B. auch Fördergeber). Weil dies so ist, bedarf es Agentinnen oder Agenten des Wandels, die sich für die Entwicklungsaufgabe einsetzen, nach Wegen suchen, Ziele überdenken, Wissen erwerben und Fähigkeiten entwickeln.

Nicht jede innovative Entwicklung wird später im Programm oder Leistungsangebot aufgenommen. Möglichkeiten sind vorhanden und werden nicht genutzt. Individuell erworbene Kenntnisse und Kompetenzen kommen nicht zum Einsatz. Das kann viele Gründe haben. Ein Grund kann die mangelnde Integrationskapazität der Bildungsorganisation sein. In dieser Hinsicht unterscheiden sich Bildungseinrichtungen. Die Organisationsgestaltung der klassischen Professionsorganisation hatte die Integration professioneller Arbeit durch die betriebsförmige Organisation auf ein Minimum administrativer Steuerung reduziert, da das Qualifikationsniveau professioneller Arbeit das Potenzial zu dezentraler, sich selbst organisierender Aufgabenintegration der Individualpraktiker und -praktikerinnen hat. Systemtheoretisch wurden Bildungsorganisationen im Modell einer vernetzten Gesamtstruktur von lose gekoppelten Handlungskontexten erklärt. Lose

Koppelung wurde als Vorteil der Bildungsorganisation gedeutet, da sie einen günstigen Rahmen für Selbstbestimmung und Individualisierung einzelner Bereiche und Akteure bietet. Lose Koppelung erhöht dadurch die kognitive Wahrnehmungsfähigkeit der Gesamtorganisation, ihre Flexibilität sowie die Variationsbreite der organisatorischen Anpassungsfähigkeit. Dieser Vorteil wird im Kontext strategischer Entwicklung und strukturbildender Veränderung neu bewertet und jetzt als eine Strukturschwäche der Bildungsorganisation wahrgenommen. Deshalb bekommt es Bildungsmanagement mit der Frage zu tun, wie es die Integrationsfähigkeit steigern kann.

4. Pädagogische Innovationen verlaufen nach dem Muster einer zielgenerierenden Suchbewegung

Falldarstellung

Auf E-Learning setzen und den Wandel mitvollziehen? Ungewissheit, Mehrdeutigkeit, Nicht-Wissen und Risiko bestimmen die Wirklichkeit des IT-Zentrums in der Startphase des SOL-Projekts. Im IT-Zentrum ergibt sich ein pfadabhängiger Entwicklungsverlauf, den ich an dieser Stelle kurz paraphrasiere. Die neuen Möglichkeiten des webbasierten Lernens haben die Mitarbeitenden zur Kenntnis genommen. Sie gehen davon aus, dass sich E-Learning weiter verbreiten wird. Man weiß, dass man sich der neuen Entwicklung nicht verschließen kann. Andererseits mögen die Mitarbeitenden Präsenzunterricht und die unmittelbare Interaktion mit Lernenden. Es mangelt an Know-how, um sich die Praxis des webbasierten Lernens und Lehrens konkret vorstellen und die neuen Chancen einschätzen zu können. Fest steht für die Mitarbeitenden, dass das IT-Zentrum auch zukünftig für die gleichen Zielgruppen arbeiten wird, denn diese gehören zur Corporate Identity. Man weiß aber noch nicht, wie die Zielgruppen den Wandel der Lernformen mitvollziehen werden. Für das IT-Zentrum ist es wichtig, die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen motiviert und engagiert „im Boot zu halten“. Die neuen Praktiken des E-Learnings verändern aber ihre Identität und berühren ihre Werte und Normen. Allen ist klar, dass es ökonomische Tatsachen gibt und deshalb Anforderungen zu akzeptieren sind, wenn sie für das Überleben des IT-Zentrums notwendig sind. Das Überleben kann aber auch durch andere Strategien gesichert werden.

Die Geschäftsführerin ist für die Akquise der Projekte verantwortlich und orientiert sich an dem institutionellen Wandel und am Markt. Sie ist Motor innovativer Entwicklungen. Das geförderte Projekt soll zu verwertbaren Resultaten führen, an die sie bei der Projektakquise anschließen kann. Auch die Mitarbeitenden sollen von dem SOL-Projekt in ihren Arbeitsaufgaben profitieren können. Das Projekt soll einen Diskussionsprozess in Gang setzen und die Mitarbeitenden in das Entwicklungsvorhaben involvieren, um sie für die Innovationsstrategie zu gewinnen. Diese orientiert sich an einem zukünftigen Markt und dem institutionellen Wandel. Statt Motivation für Lernen und Entwicklung zu erzeugen, erleben die Mitarbeitenden die Diskrepanz zwischen den an sie gestellten Anforderungen und ihren Kompetenzen. Das Projekt kommt nur schwer in Gang. Die Workshops und das Online-Coaching für webbasiertes Lernen und Lehren fordern aber dazu auf, sich mit dem selbstorganisierten Lernen und mit E-Learning auseinanderzusetzen und neue Erfahrungen zu machen. Für die Wende des SOL-Projekts wird einige Zeit später entscheidend, dass Mitglieder des IT-Zentrums das SOL-Projekt in ihren Netzwerken öffentlich darstellen und dafür eine positive Rückmeldung erhalten. Das Klima für pädagogische Innovationen wandelt sich im IT-Zentrum. Die Geschäftsführerin sieht die Möglichkeit, einen Projektantrag zu stellen und entwickelt darin das Design für ein neues Selbstlernzentrum-IT. Hierbei orientiert sie sich an einem didaktischen Arrangement aus den 1970er Jahren, das im Zusammenhang mit der bildungspolitischen Diskussion zum selbstgesteuerten Lernen eine Neubewertung erfährt. Zu diesem Zeitpunkt zeigen sich parallel die Wirkungen des „Ersten Gesetzes für moderne Dienstleistungen am Arbeitsmarkt“. Die Mittel für Fortbildung und Weiterbildung werden über die Maßen reduziert und das Bildungsangebot der Region schrumpft. In dieser Situation bietet das Selbstlernzentrum-IT die Chance, die Kontinuität des IT-Bildungsangebots für die Region zu sichern. Das Projekt wird bewilligt und das Team baut mit Energie und Lernfreude das neue Arrangement auf, das von den Zielgruppen des IT-Zentrums angenommen wird. Einige Zeit später gelingt es auch, E-Learning im Blended-Learning-Format in das Selbstlernzentrum-IT zu integrieren.

Best Practice

Vom Ende eines Entwicklungsverlaufs aus betrachtet, überschreitet die Bildungseinrichtung den für sie bekannten Bedeutungskontext von Lernen und Lerngestaltung, um in einen gesellschaftlich schon objektiv gegebenen, aber für die Bildungseinrichtung noch unbekannten Möglichkeitsraum des Lernens und der Lerngestaltung einzutreten. Doch dieses Ergebnis kann am Ausgangspunkt einer Innovation nicht vorweggenommen werden. E-Learning oder die Individualisierung von Lernwegen sind gesellschaftlich entstandene Möglichkeiten. Sie können für die Selbstentwicklung der Bildungseinrichtung bedeutsam werden, müssen es aber nicht. Es werden auch keine Umsetzungsvorgaben mitgeliefert. Bildungseinrichtungen sind eigendynamische soziale Systeme und geraten dadurch in eine Situation von Unbestimmtheit. Erst im Entwicklungsverlauf wird es möglich, die Innovation zu bestimmen. Aus dieser Position wird dann der Ausgangspunkt retrospektiv bestimmbar (von da kommen wir her) sowie ein Zielpunkt entworfen (das wollen wir erreichen). Sobald Bildungsmanagement dies zur Sprache bringt, positionieren sich Führungskräfte, Weiterbildnerinnen und Trainer. Man muss sich mit den neuen Möglichkeiten auseinandersetzen und die widersprüchlichen und konkurrierenden Erwartungen ergeben kein klares Bild. Die strategische Orientierung an dem zukünftigen Markt erzeugt intern eine Anforderung. Diejenigen, die die Anforderung umsetzen sollen, fragen sich, wie soll das gehen. Eine pädagogische Innovation zu realisieren ist voraussetzungsvoll. Die Mitarbeitenden setzen auf eine andere Strategie. Sie ist ressourcenorientiert, die Mitarbeitenden selbst, ihre Kompetenzen und Werte, die Adressaten und die Corporate Identity sind dabei im Blick. Obwohl Bildungsmanagement nicht wissen kann, wie es konkret weitergeht, tut man im SOL-Projekt schon etwas – und zwar im Vertrauen darauf, dass die Fähigkeiten und Kenntnisse gewonnen werden, mit denen die Bildungseinrichtung strategiefähig wird. So sieht der Anfang aus. Die Spannung zwischen Marktorientierung und Ressourcenorientierung löst sich im Entwicklungsverlauf auf. In Situationen von Unvorhersehbarkeit, Unbestimmtheit und Risiko interessiert sich ein entwicklungsorientiertes Bildungsmanagement für die Vorgehensweisen und Lösungsansätze anderer Bildungseinrichtungen. Das erfolgsversprechende Muster wird als „mimetische Angleichung“ einer Organisation an andere Organisationen

bezeichnet, die mit gleichen Umweltbedingungen konfrontiert sind (vgl. Di-Maggio/Powell 1991, S. 69). Die erfolgsversprechenden Strukturen werden in den eigenen Kontext übersetzt und für eigene Ziele erschlossen.

5. Die Zone der nächsten Entwicklung

Fallbeispiel

Das entwicklungsorientierte Bildungsmanagement des IT-Zentrums verfügt über besondere Möglichkeiten einer externen Lernbegleitung. Ohne Förderung würde diese Aufgabe aus eigener Kraft und mit eigenen Mitteln zu leisten sein. Es ist die Aufgabe der Lernbegleitung, für das IT-Zentrum einen Raum des Lernens zu schaffen – und zwar so, wie die Metapher dies meint: Es werden soziale und materiale Räume des Lernens geschaffen. Hierbei arbeiten die externen Beraterinnen mit den Beteiligten zusammen, die selbst Vorstellungen davon haben, wie sie lernen wollen. Der Ansatz des organisationalen Lernens geht davon aus, dass Lernprozesse gleichzeitig und parallel auf mehreren Ebenen stattfinden:

- Person: Mitarbeitende und Geschäftsführerin,
- Gruppe: Teams und Lerngruppen,
- Organisation: das IT-Zentrum,
- einrichtungsübergreifende Netzwerke: Forschungs- und Entwicklungsprogramm LKK bzw. andere an Entwicklungsaufgaben ausgerichtete Netzwerke oder Arrangements der Koordination.

Das jeweilige Beratungsdesign für einen Workshop konkretisiert die Zielsetzung des SOL-Projekts und gestaltet die durch die Lernarchitektur geschaffene Struktur inhaltlich, sozial, räumlich und zeitlich. Für jeden Workshop und für jede andere Veranstaltung werden die Personen und Funktionen bestimmt, die beteiligt werden, das Thema und der Zeitpunkt, an dem es bearbeitet werden soll, der Ort der Beratung und die Wahl von Arbeitsformen. So wird ein konkreter sozialer Handlungskontext entworfen, der dann im Zusammenspiel der Lernbegleitung und der Akteure mit Leben gefüllt wird. Jede „Veranstaltung“ des SOL-Projekts hat ein „Programm“, das einen „praktischen Zugriff“ bei der Weiterarbeit an der Entwicklungsaufgabe bietet. Der praktische Zugriff ist bildlich gesprochen der

„Anpack“ (so wie der Henkel einer Kanne der Anpack ist, um ein Getränk in eine Tasse zu gießen). Das Lerndesign ist performativ. Die Workshops, das webbasierte Online-Coaching, die Kompetenzbilanzierung setzen die neuartigen Möglichkeiten des E-Learnings und einer an Kompetenzentwicklung ausgerichteten Lernkultur interaktiv in Kraft. Jeder Workshop bietet eine Gelegenheit, sich zuzuhören und sich mitzuteilen.

Etwa eineinhalb Jahre vor dem Abschluss des SOL-Projekts vereinbart die Gruppe der Fortbildungsleiterinnen und Trainer, verbindlicher und intensiver zusammenzuarbeiten. Nachdem die Förderung des neuen Selbstlernzentrums-IT zugesagt ist, gewinnt die Zusammenarbeit in der Gruppe zusätzlich an Kraft und Dynamik: Die Gruppe wird zu einer lebendigen, sich selbst strukturierenden *community of practice*, die jetzt die für den Institutionswandel erforderliche Integrationsfähigkeit aufbringt. Das gesamte Team der Trainerinnen und Fortbildungsleiter ist in die Konzeptionsentwicklung des Selbstlernzentrums-IT einbezogen. Das hat folgenden Grund: Die im Kontext des Selbstlernzentrums-IT erarbeiteten Problemlösungen für die Individualisierung der Lernwege, Lernbegleitung und eine auf Kompetenzentwicklung ausgerichtete Lerngestaltung haben eine übergreifende Bedeutung für die Didaktik der IT-Fortbildungen.

Best Practice

Entwicklungsaufgaben, die die bekannten und tradierten Kontextbedingungen von Lernen und Lerngestaltung überschreiten, strukturieren in der Bildungseinrichtung einen Übergang. Denkbar sind organisatorische Lösungen (Projekt, Neueinstellung), um in der Bildungseinrichtung die Zone des Übergangs absichtsvoll zu begrenzen und „klein zu halten“. In dem vollständigen Muster organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung wird der Übergang mit den Mitarbeitenden als eine „Zone der nächsten Entwicklung“ gestaltet. Die Zone der nächsten Entwicklung wird bei Vygotskij (vgl. 1972) als der Abstand bezeichnet zwischen dem jeweils gegebenen Vermögen eines Kindes, eine Entwicklungsanforderung zu bewältigen und dem Vermögen, die Entwicklungsanforderung mit Unterstützung durch Peers oder durch Erwachsene zu bewältigen. Die „Zone der nächsten Entwicklung“ ist im Lebenslauf von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eine Feldstruktur (vgl. ebd.). Vygotskij kommt in seiner Anschauung und Analyse der kindlichen

Entwicklung zu der Einsicht, dass höhere psychische Funktionen zuerst interpsychisch zwischen Menschen als wechselseitige Sinnverschränkung existieren müssen, bevor sie intrapsychisch ausgebildet werden. Die Zone der nächsten Entwicklung muss deshalb ein sinnerfüllter Raum sein, damit die energetischen Kräfte des Subjekts den kulturellen oder sozialen Sinn eines sozialen Feldes zur Selbstentwicklung aufnehmen (vgl. Blinzler 2006, S. 143). Das gilt auch für kollektive Lernprozesse in Organisationen, die Subjektentwicklung und Strukturentwicklung integrieren. Ein bestimmter Entwicklungsfortschritt wird zuerst im intersubjektiven Zwischenraum einer Lerngruppe im Workshop, eines Teams oder einer *community of practice* möglich und von den Subjekten aktiv mitvollzogen, bevor die betreffenden Handlungen oder Handlungsmuster in andere Handlungskontexte übersetzt und selbst hervorgebracht werden können. Die *community of practice* ist eine besondere Ressource der Organisation, denn sie ist ein spontanes, selbstorganisiertes Lern- und Wissenssystem. Sie ist kein formales Subsystem der Organisation, keine Abteilung, keine Projektgruppe und auch keine Interessengemeinschaft oder ein Netzwerk (vgl. Wenger/McDermott/Snyder 2002, S. 44). Wesentlich ist, dass das Verbindende, das „Gemeinschaftliche“ von den Mitgliedern der *community* selbst hervorgebracht wird: Über ein gemeinsames Vorhaben, auf das sich die Mitglieder verständigt haben und das sie immer wieder untereinander aushandeln, bildet sich die Basis für ein Engagement unter ihnen heraus. Eine gemeinsame Verständigungsbasis entfaltet sich und bestärkt die selbstorganisierte Verbundenheit unter den Mitgliedern. So wie sich die Vergemeinschaftung zu einer *community of practice* in einem organisationalen Feld herausbildet, wird später das hohe Engagement zurückgenommen und der enge Zusammenhalt lockert sich wieder – die Beteiligten sind in der Bildungseinrichtung weiterhin vernetzt, aber sie sind in Bezug auf ein bestimmtes Entwicklungsvorhaben keine *community of practice* mehr. Bildungsmanagement muss das Timing organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung verstehen. Zuerst ist es darin gefordert, den Kontext für einen „sinnerfüllten Raum für Veränderung und Lernen“ zu initiieren und aufzubauen, später darin, den Selbstorganisationsprozess zuzulassen (Organisieren durch Zulassen) und den weiteren Entwicklungsverlauf aufmerksam wahrzunehmen, um Ergebnisse oder Erkenntnisse in andere Kontexte zu „übersetzen“ – beispielsweise in Kooperationen und in der Projektakquise.

Der Entwicklungsverlauf im Fallbeispiel ist eine Variante organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung, bei der Bildungsmanagement die Ressourcen des Forschungs- und Entwicklungsprogramms LKK nutzen konnte. Deshalb nenne ich zum Abschluss weitere Varianten:

1. Die Entwicklungsaufgabe betrifft nicht das Gesamtsystem einer ausdifferenzierten Bildungseinrichtung, sondern wird auf das Team einer Abteilung begrenzt.
2. Eine Bildungseinrichtung setzt auf die Strategie der kontextgebundenen Optimierung und verbessert die Qualität des Angebots in kleinen Schritten. Sie ist gut vernetzt und öffentlich präsent. Eine neue Kooperation oder ein neuer Auftrag wird an die Bildungseinrichtung herangetragen, der den kontextüberschreitenden Transfer der Kompetenzen in einen neuen Möglichkeitsraum bahnt.
3. Die Bildungseinrichtung führt einen strategischen Dialog und hat eine Entwicklungsaufgabe identifiziert, die die Weiterentwicklung bestimmen soll. Die Verantwortung liegt beim Bildungsmanagement, das bei dieser Variante das dazu erforderliche Fachwissen und Können durch die Neueinstellung einer Fachkraft in die Bildungseinrichtung einführt. Hieran schließen sich weitere Lernprozesse im Team an, die das Leistungsprofil der Bildungseinrichtung verändern.
4. Die Entwicklungsaufgabe wird durch ein Projekt gerahmt, das einem Verbund angehört. Der Verbund – nicht die Einrichtung – bietet dem Projektteam einen entwicklungsförderlichen Kontext im Sinne einer Zone der nächsten Entwicklung. In dieser Variante ist Bildungsmanagement darin gefordert, an dem Entwicklungsverlauf und den Ergebnissen zu partizipieren und diese in die Bildungseinrichtung zu integrieren.

1.2 Transformation des Verhältnisses von Organisation und Profession

Nach Abschluss des SOL-Projekts wurde eine zweite Forschungsphase gefördert, in der ich den SOL-Prozess theoriegenerierend rekonstruierte. Hierbei galt es, mehrere wechselseitig aufeinander bezogene Arbeitsaufgaben zu lösen (vgl. Schäffer/Dörner 2009, S. 250): Der Gegenstand „Organisations-

gebundene Professionalität“ musste im Rückbezug auf Gegenstandstheorien bestimmt werden. Gegenstandstheorien verwenden eine grundlagentheoretische Begrifflichkeit, die es metatheoretisch zu klären gilt. Mein Interesse an einer interpretativen Rekonstruktion des SOL-Projekts verlangte eine spezifische Forschungsmethode, die ich wissenschaftstheoretisch untermauern musste. Meine Forschungssituation war nicht typisch, denn ich hatte den Gegenstand aus der Binnenperspektive des empirischen Praxisprojekts und nicht aus einer disziplinären Perspektive gewählt. Ich begann damit, Gegenstandstheorien zu erfassen und auszuwerten und machte dabei eine für die gesamte Forschungsarbeit folgenreiche Erfahrung: Die empirische Erfahrung des SOL-Projekts, in dem Subjektbildung (Professionalität) und Strukturentwicklung (Organisation) integriert waren, war an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs nicht anschlussfähig. Das Verhältnis von Organisation und pädagogischer Professionalität galt in dem erziehungswissenschaftlichen Diskurs viele Jahre als geklärt. Mit einer hohen Selbstverständlichkeit ging man von einer basalen Strukturdifferenz zwischen

- Erziehung in der alleinigen Zuständigkeit der Profession
- und Organisation, zuständig für die Koordination professioneller Berufsarbeit aus.

In der Studie zum Stand und zu den Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung stellt Nittel fest: „Professionalisierungshemmend wirkt sich weniger die Differenz als solche aus, sondern der Umgang mit dieser Unterscheidung durch die Akteure, insbesondere die notorische Vermischung der Ebenen und die damit verbundenen Kategorienfehler“ (2000, S. 226). Der Kontext seiner Diagnose ist die Institutionalisierung des Qualitätsmanagements in Weiterbildungseinrichtungen, die in den 1990er Jahren begann. Der Qualitätsdiskurs setzt aus Nittels Sicht die „Reinheit“ einer gesellschaftlichen Strukturdifferenz und als Folge davon auch die Professionalisierung der Erwachsenenbildung aufs Spiel. Im Kontext des Organisationswandels der Schule mahnt Tacke an, dass die strukturell bedeutsamen Unterscheidungen von Erziehung und Organisation – und somit von Profession und managerialer Koordination – in der Semantik der lernenden Bildungsorganisation „verschwimmen“ und dass dies auf die Auflösung einer gesellschaftlich institutiona-

lisierten Strukturdifferenz hinausführt, deren Ausmaß und Folgen noch unabsehbar sind (vgl. Tacke 2005, S. 194). Das SOL-Projekt ist ein weiterer Beleg für die kritisch angemahnte Vermischung von Profession und Organisation.

Strukturdifferenz von Profession und Organisation

In dem professionstheoretischen Diskurs zur pädagogischen Professionalität trifft man auf die Vorstellung, dass es sich bei Organisation und Profession um eine gesellschaftlich institutionalisierte Strukturdifferenz handelt. Die Differenz beruht auf unterschiedlichen Sinnsystemen und konkurrierenden Rationalitätsmustern und geht dem Handeln sowie der Beschreibung des Handelns voraus. Der Organisations- und der Professionsbezug konstituieren zwei Sphären der Zugänglichkeit (Nittel 2000, S. 223).

„Professionalität ist nur durch Professionalität bearbeitbar. (...) Organisationshandeln ist nur durch Organisationshandeln zugänglich“ (vgl. Harney 1998, S. 179).

Professionelle und organisationsbezogene Handlungslogik stehen im Verhältnis funktionaler Äquivalenz zueinander. Beide bauen auf Herrschaft auf – jedoch auf der Grundlage unterschiedlicher Logiken und Autoritäten. Dadurch wird es möglich, sie auf Herrschaft als Gemeinsamkeit zu beziehen und sie gleichermaßen als Differenz zu begreifen: Genau das macht den Charakter der funktionalen Äquivalenz aus (Harney 1998, S. 176).

Aus professionstheoretischer Sicht ist Erwachsenen-/Weiterbildung ein professionelles Interaktionssystem. Professionalität ist Bestandteil des professionellen Interaktionssystems. Wissen und Kompetenz gehören als persönlicher Besitz des Professionellen zur Umwelt der Organisation (vgl. ebd., 1998, S. 179). Das professionelle Interaktionssystem ist organisatorisch verankert. Gleichwohl bleibt die postulierte Strukturdifferenz „Profession/Organisation“ aufrechterhalten, denn der Betrieb wird als Medium der Berufsausübung gedeutet. Die in betrieblich organisierter Berufspraxis erworbenen Kompetenzen werden wie gesagt dem Beruf zugerechnet. Organisation hat eine Koordinationsfunktion für die betrieblich verankerte Erwachsenen-/Weiterbildung. Sie erfolgt durch die Verteilung von Befehlsgewalt und durch bürokratische Steuerung.

Worin zeigt sich die Strukturdifferenz? Profession und Organisation werden als differente Handlungsebenen aufgefasst, deren Handlungslogiken entgegengesetzt sind und die wechselseitig unzugänglich sind. Organisation ist für Professionshandeln unzugänglich und Professionalität ist für Organisationshandeln unzugänglich. In anderen Worten: Jeder Pädagoge, jede Lehrerin handelt entweder auf der Ebene der Organisation oder auf der Ebene der Profession. Je nachdem folgen sie anderen Handlungslogiken. Die Handlungslogik des professionellen Interaktionssystems wird nämlich durch den jeweiligen Fall bestimmt (Fallbezug). Die Macht der Professionellen wird durch Vertrauen konstituiert. Professionelle streben Fachlichkeit und Könnerschaft (Perfektion) an; sie sind persönlich an ihren Beruf und an die Berufsaufgabe gebunden. Die Handlungslogik des Organisierens beruht hingegen auf bürokratischen Regelabläufen. Macht konstituiert sich durch die funktionale Logik bürokratischer Abläufe. Koordination erfolgt pragmatisch und ohne besondere Bindung der Beteiligten an die Aufgabe. Aus der Perspektive des professionellen Interaktionssystems wird Organisation deshalb vornehmlich als Formalisierung und Kontrolle des professionellen Interaktionssystems wahrgenommen.

Die Vorstellung von der „Reinheit einer Strukturdifferenz“² deute ich als einen Beleg, dass der sozialwissenschaftliche Gegenstand – hier das Verhältnis von Organisation und Profession – in einer strukturalistischen Perspektive gedeutet wird (vgl. Moebius/Reckwitz 2008). Die hier vorgelegte Arbeit bestimmt den Gegenstand in einer kulturtheoretischen Perspektive, die dem poststrukturalistischen Denken zugeordnet wird (vgl. ebd., S. 10)

2 „Die Reinheit der Strukturdifferenz beruht auf der Trennung zwischen einer ‚grundsätzlichen Differenz der Sinnzusammenhänge‘ und die ‚aufruhende Differenz von Handlungslogiken‘“ (Harney, 1998, S. 182). „Es handelt sich um eine logische, innere Beziehung zwischen Organisation und Profession. Die Differenz der Handlungslogiken ist nicht gleichzusetzen mit ihrer Spezifikation, d.h. ihrer Umsetzung in *konkrete* Entscheidungen und Operationen“ (ebd.; Hervorh. i. O.) Professionalität ist ein komplexer, mehrdeutiger und prozessualer Gegenstandsbereich. Die hier getroffene Unterscheidung zwischen einer logischen Relationierung von einer operativen Relationierung betrifft die Frage der Gegenstandskonstitution (vgl. Kap. 4). In diesem Kapitel werde ich noch eine zweite Variante der logischen Relationierung einführen, um den Begriff der organisationsgebundenen Professionalität grundlagentheoretisch zu begründen. Das Theorem von der Dualität der Struktur in Giddens’ Theorie der Strukturation ist eine weitere Variante der logischen Beziehung von Kompetenz und Struktur.

und auf keinen vollständigen Bruch mit dem Strukturalismus hinausläuft, sondern das strukturalistische Denken weiterführt und ggf. auch radikalisiert (vgl. ebd.).

Fragen zur Strukturentwicklung in der Erwachsenen-/Weiterbildung können in der Beschreibung differenter Strukturlogiken des Handelns weder angemessen erfasst noch produktiv bearbeitet werden. Ein besonderes Erkenntnishindernis stellt die Trennung von betriebsförmiger Organisation und pädagogischem Handeln dar, was offensichtlich weitreichende praktische und theoretische Probleme aufwirft (vgl. Terhart 1986; Schäffter 1987; Kuper 2001). Das Praxisprojekt habe ich daraufhin als einen Beleg dafür gewertet, dass das Verhältnis der gesamtgesellschaftlichen Strukturvorgaben *Profession* und *Organisation* selbst der Transformation durch den gesellschaftlichen Strukturwandel unterliegt. Meine Deutung wird durch Stichwehs Rekonstruktion des historischen Wandels der Professionen von ihrer Entstehung bis heute bestätigt (vgl. Stichweh 2005). Im Übergang von der ständischen Gesellschaft zur funktional differenzierten Gesellschaft waren die Professionen eine Form der Strukturbildung, weil sie als historisch gesicherte Struktur ein Prinzip der neuen Ordnung vertreten, in der Wissensansprüche und Zuständigkeiten auf funktionale Domänen eingeschränkt werden. Doch gegenwärtig verlieren Professionen ihr strukturbestimmendes Moment, da *Wissen* als universelle Ressource in einer Wissensgesellschaft – und *Organisationen* als universeller Mechanismus der Koordination – die Professionen in ihrem Prozess der Universalisierung ausgehöhlt haben (vgl. ebd., S. 42).

Stichwehs historische Rekonstruktion der Transformation

Stichweh hat den historischen Wandel der Professionen von ihrer Entstehung bis heute rekonstruiert. „Die Professionen entstanden zusammen mit den Universitäten und sie waren für diese konstitutiv“ (2005, S. 31). Im Spätmittelalter verwalteten die professionellen Fakultäten Theologie, Medizin, Jurisprudenz das Wissen mit dem höchsten Prestige, das allein den Status des wissenschaftlichen Wissens für sich reklamieren konnte (vgl. ebd.). Die soziale Organisation der Professionen bildete sich in einem langen Zeitraum heraus. Im rechtlichen Sinne handelt es sich dabei um Korporationen, die historische Vorläufer moderner Organisationen darstellen.

Eine Korporation ist eine rechtliche Entität, die von geistlichen und weltlichen Gewalten lizenziert und mit Eigentum und anderen Rechten und Privilegien ausgestattet wird. Zu diesen Rechten und Privilegien können Monopole für einen bestimmten Handlungsbereich gehören, die dann das Recht und die Verpflichtung einschließen, die Aufsicht über andere, informelle Praktiker im selben Handlungsbereich zu übernehmen (ebd., S. 33).

Die Sozialform der Korporation antizipierte im frühneuzeitlichen Europa „in einem strukturellen Sinn die neuen Prinzipien der wissensbasierten funktionalen Expertise und der funktionalen Spezifikation“ (ebd.) in einer Gesellschaft, die zu diesem Zeitpunkt durch die Differenzen Ehre, Würde und Status ständisch geordnet war (vgl. ebd.). Im 19. Jahrhundert veränderten sich die gesellschaftlichen Prämissen der frühneuzeitlichen Situation der Professionen. In diesem Zusammenhang zeigte sich, dass die Profession eine Form der Strukturbildung war, die die Kontinuität im Übergang von der ständischen Gesellschaft des alten Europa zur Moderne des 19. Jahrhunderts sicherte (vgl. ebd., S. 34). Die professionellen Wissenssysteme Theologie, Medizin, Jurisprudenz der ständischen Gesellschaft mussten sich nun in ein ausdifferenziertes System wissenschaftlicher Disziplinen eingliedern und akzeptieren, dass sie neben anderen Wissenssystemen und deren Organisationsformen stehen. Diese Diversifikation von Wissenssystemen vollzog sich analog zur funktionalen Differenzierung der Gesellschaft, die in einer langfristigen Perspektive die ständische Ordnung der Gesellschaft überwand. „Dies sind die Funktionssysteme, in denen die auf Wissen basierte Dominanz professioneller Gruppen im 19. Jahrhundert kontinuiert und manchmal sogar gesteigert wird“ (ebd.). Beispielsweise kam der universitär ausgebildete Lehrer an Gymnasien hinzu. Professionen zeichnen sich in dieser Phase dadurch aus, dass sie zwischen der alten und der neuen Sozialordnung standen.

Ihre Wissensansprüche und ihre Handlungsfähigkeit werden immer mehr auf eine spezifische funktionale Domäne eingeschränkt. Andererseits werden typische strukturelle Eigenschaften und Verhaltenseigentümlichkeiten der vormodernen Professionen weit in das 19. und 20. Jahrhundert kontinuiert. Zu diesen Kontinuitäten gehört ein Lebensstil, der einer geschichteten

Sozialordnung adäquat zu sein scheint: Unter allen Umständen wurde der Professionelle als ein öffentlicher Repräsentant der Probleme, die in seinem Zuständigkeitsbereich liegen, aufgefasst (ebd., S. 35).

Die Sozialstrukturen der Professionen veränderten sich am Übergang zu den Funktionssystemen der modernen Gesellschaft. Die vormoderne Sozialform der Korporationen verlor ihre ordnungsbildende Kraft; typisch wurde der verbandsförmige Zusammenschluss der Professionellen. Professionen zeichneten sich außerdem durch eine „gewisse antiorganisatorische Präferenz“ aus (ebd.); „nur in engen Grenzen formalisierte interne Hierarchien“ wurden toleriert, leitend war das Modell des „Individualpraktikers“ (ebd.). Wenn Professionelle Angestellte von Organisationen waren, versuchten sie, dort „als Individualpraktiker zu operieren“ (ebd., S. 36).

Am Anfang des 20. Jahrhunderts, zu einem Zeitpunkt, da sich Organisation und Beruf als moderne Sozialformen herausgebildet hatten, wurde von der sich etablierenden Wissenschaft der Soziologie das Prinzip der Professionalisierung wiederentdeckt. Etwa zeitgleich mit der Krise des Kapitalismus wurde als Kontrastierung zu Wirtschaft und Geschäftswelt eine „historische Semantik“ wiederbelebt und konnte in die Selbstauffassung der Berufe Eingang finden (ebd.). Aus systemtheoretischer Sicht handelt es sich um einen *re-entry*, d.h. den Wiedereintritt einer Unterscheidung in einen Bereich, der mittels dieser Unterscheidung erstmals ausdifferenziert worden ist (ebd.). Die Soziologie der Professionen fundierte theoretisch folgende Charakteristika der Professionen:

- die Bindung professionellen Handelns an zugehörige Wissensbestände,
- die Dienstideale,
- das Konstrukt des Klienten: typische Problemsituationen, in denen der Bedarf des Klienten nach Hilfe entsteht,³
- Vertrauensbildung als Basis der Interaktion einerseits und „Radikalisierung“ der Asymmetrie von Professionellen und Klienten,
- die Schließung professioneller *communities*.

3 Der Klient/die Teilnehmerin ist ein Konstrukt einer professionellen *community* – es gibt Klienten/Teilnehmerinnen nicht an sich. An das in einer professionellen *community* etablierte Klientenbild schließt die *performance* des Professionellen an.

Auf der Basis der in der Professionssoziologie fundierten Charakteristika hat es nun – das ist Stichwehs These – bis zu den 1970er Jahren wiederholt Versuche gegeben, weitere Berufe zu professionalisieren. Die Selbstbeschreibung der Berufe passte sich an die Theorie der Professionen an. Verwissenschaftlichung und Ausdehnung von Ausbildungszeiten sollten belegen, dass die Berufe über eine extensive Wissensbasis verfügen (vgl. ebd., S. 39). Aus einer „historischen Semantik [wurde, H.S.] eine gut formulierte Sozialtheorie, die behauptet, dass die Professionen ein sowohl historisch innovatives wie auch strukturtragendes Moment der modernen Gesellschaft sind“ (ebd.).

Stichwehs historische Rekonstruktion der Strukturform Profession führt bis zu einer Gegenwartsdiagnose. Demnach gelingt es den Professionen nicht mehr, ihre Sonderstellung zu verteidigen. Eine Entwicklung betrifft die Struktur des monoberuflichen Funktionssystems. „Die Kontinuität der Strukturform Profession im Übergang von der ständischen Gesellschaft des frühneuzeitlichen Europa zur modernen Gesellschaft ruht auf der außergewöhnlichen Erfindung des monoprofessionellen Funktionssystems“ (ebd., S. 40).

Damit ist gemeint, dass eine Profession die Leitprofession für ein gesellschaftliches Funktionssystem (Mediziner/Gesundheit, Lehrer/Bildungssystem) wird. Die Leitprofession wird nun durch eine interne Differenzierung aufgelöst: Lehrerinnen, Sozialpädagogen, Berufspädagoginnen, Wirtschaftspädagogen, Erwachsenenbildnerinnen, Medizinpädagogen oder Pflegepädagoginnen sind interne Differenzierungen des Funktionssystems Erziehung/Bildung.

In jüngster Zeit wird ein Fachhochschulstudium für Erzieher und Erzieherinnen institutionalisiert. Auch im Gesundheitssystem gibt es diese Entwicklung: Hier wird die Leitprofession des Mediziners durch Pflege, Psychotherapie, Ergotherapie usw. differenziert. Insgesamt gesehen führt dies zu einer professionellen Pluralisierung in einem Funktionssystem, die die faktische und normativ gestützte Kontrolle nur einer Leitprofession auflöst. An dieser Stelle setzt nach Stichweh die notwendige Kooperation unter den Berufsgruppen ein, und die Organisation übernimmt eine Koordinierungsaufgabe. „Entscheidungen über das relative Gewicht verschiedener Berufsgruppen fallen jetzt zunehmend innerhalb von Organisationen, die in diesem Funktionskomplex ihren Tätigkeitsschwerpunkt haben“ (ebd., S. 41).

Organisation und eine in den Massenmedien kommunizierte Kritik führen nach Stichweh dazu, dass Evaluation, Qualitätsmanagement und Rechnungsprüfung eingeführt werden. Eine weitere gesellschaftliche Strukturveränderung – die Herausbildung einer wissensbasierten Ökonomie – führt dazu, dass das Wissen nicht mehr bei privilegierten Expertengruppen monopolisiert ist. Überall in der Gesellschaft, in Gruppen und Zusammenhängen der Zivilgesellschaft, in Kommunikationszusammenhängen der Wirtschaft und der Politik, wird Wissen generiert und angewendet, das nicht mehr dem Wissenschaftssystem entstammt, folglich dort auch nicht erzeugt wurde und verwaltet wird. Als Konsequenz verlieren die Professionen ihre Sonderstellung, das im Wissenschaftssystem produzierte und verwaltete Wissen exklusiv anzuwenden. Die Pluralisierung des Wissens und die Pluralisierung der Wissensproduktion werden für die Wissensgesellschaft charakteristisch. Jeder beruflichen Gruppe kann eine Kompetenz zugeschrieben werden, die auf dem Wissen basiert, das diese Gruppe verwaltet – auch wenn das Wissen ein praktisches Wissen ist. Diesen Prozess der Strukturveränderung bezeichnet Stichweh als „Diversifizierung von Professionalität“ (ebd., S. 40). „Wissen und Organisation als zwei universell gewordene Ressourcen bzw. Mechanismen, die beide orthogonal zur funktionalen Differenzierung stehen, haben die Professionen gewissermaßen im Prozess ihrer Universalisierung ausgehöhlt“ (ebd., S. 42).

An Stichwehs Rekonstruktion schließe ich an und schlage vor, unter pädagogischer *Professionalität* eine zeitgemäße Sozialform der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit zu verstehen. Ich schlage außerdem vor, den Fokus auf die Organisation zu richten; auf ihre Fähigkeit zur Strukturbildung und auf ihre Fähigkeit zur Konstitution pädagogischer Professionalität.

Der professionstheoretische Ansatz geht davon aus, dass zwischen der Profession/dem Beruf und dem Betrieb eine besondere Spannung besteht. Sie rührt daher, dass Angehörige von Professionen bzw. Berufen selbst über ihr Arbeitsvermögen disponieren wollen, aber ihre Produktivität nur im Medium der betrieblichen Verwendung entfalten können (vgl. Harney 1998, S. 109). Deshalb sind sie an Status und betriebsorganisatorischer Macht im Medium ihres Berufs interessiert. Status und Kompetenz des Berufs/der Profession müssen symbolisch deutlich gemacht werden und beruhen auf der Distinktion zwischen dem Typus des qualifizierten beruflichen Ar-

beitsvermögens und dem Typus der ungelernten Arbeit, die rein betrieblich konstituiert und verwertet wird (ebd.). Wie in dem Best-Practice-Beispiel organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung dargestellt, ist die machttheoretische Perspektive nur eine Variante der Deutung des Verhältnisses von Profession und Organisation, die zudem den Institutionswandel von Weiterbildung nicht aufzuklären vermag. Ich schlage deshalb vor, sich mit dem machttheoretischen Argument nicht zufriedenzugeben, sondern den Fokus auf Organisation zu richten und zu erkunden, worin ihre Fähigkeit besteht, pädagogische Professionalität zu konstituieren. Betrachten wir jedoch die Bildungsorganisation ausschließlich in ihrer betriebsförmigen Dimension, werden wir auf meine Frage keine richtungsweisenden Antworten erhalten. Erst die von Schäffter geleistete instituts-theoretische Deutung der Organisation führt aus der Engführung auf ein betriebsförmiges Organisationsverständnis hinaus und bietet einen Erklärungsansatz.

1.3 Institutionalformen als Konstitutionszusammenhang von Professionalität

Wenn wir im Alltagsverständnis von Organisationen sprechen, meinen wir meist ein Unternehmen, eine Einrichtung, ein Krankenhaus, eine Agentur, einen Dienstleister. Wir arbeiten in ihnen, kooperieren mit ihnen oder haben ihr Programmheft in der Hand, um einen Kurs auszuwählen. Das, was wir unter *Organisation* verstehen, ist aber nur auf den ersten Blick faktisch als ein „konkreter Gegenstand“ vorgeben. Sobald wir prüfen, wie es um das Verhältnis von Organisation und Professionalität in der Transformationsgesellschaft steht, wird deutlich, dass Organisation ein Grundbegriff der Gesellschaft ist, von dem Luhmann sagt, er gehöre zu dem semantischen Apparat der Gesellschaft und diene dazu, dass Kommunikation über erwartbare und vertraute Muster anschlussfähig bleibt und stabilisiert wird (vgl. Luhmann 1980, S. 19). Wenn also von Organisation die Rede ist, „kann der Prozeß des Organisierens oder aber dessen Resultat, die ‚Organisiertheit‘ sozialen Handelns und sodann ein System organisierten Handelns“ gemeint sein (Ortmann/Sydow/Windeler 2000, S. 315). Vergleichen wir die aktuelle Managementliteratur mit älteren Organisationsbeschreibungen, wird zudem

erkennbar, dass der Bedeutungshorizont des Begriffs „Organisation“ nicht konstant und überzeitlich ist. Gerade in den letzten beiden Jahrzehnten hat sich der Bedeutungshorizont ausgeweitet und verschoben – wie an den hier vorgestellten Forschungsergebnissen unschwer zu sehen ist. Im dritten Kapitel wird der sozial-evolutionäre Wandel ausführlich dargestellt. An dieser Stelle möchte ich aber schon vorab auf eine Unterscheidung hinweisen, die für die hier diskutierte Fragestellung hoch bedeutsam ist. Unter Organisation wurde lange Zeit in erster Linie die zweckgerichtete Formalisierung von Arbeit aufgefasst – die Formalorganisation. Seit einigen Dekaden wird unter Organisation aber auch ein soziales System organisierten Handelns verstanden, das im Medium des Sinns operiert und eine organisationseigene Ordnung von Wissens- und Bedeutungsbeständen herausbildet.

Organisation als Formalisierung von Arbeit

Unter Organisation wird das formale Regelwerk eines arbeitsteiligen Systems verstanden. Informelle Regelungen werden nicht beachtet, da sie nicht Bestandteil der Formalorganisation sind.

Derartige organisatorische Regelungen lassen sich in zwei Klassen einordnen, die quasi als zwei Seiten einer „Organisationsmedaille“ zu verstehen sind: Es sind dies die zu wählende(n) Spezialisierungsart(en) und die zu wählende(n) Koordinationsform(en). Während die Spezialisierung fragt, wie eine Aufgabe am sinnvollsten arbeitsteilig erledigt werden kann, beschäftigt sich die Koordination mit der Frage, wie arbeitsteilige Prozesse effizient zu strukturieren sind (Gabler Wirtschaftslexikon, Stichwort: Organisation).

Die Formalisierung der Arbeit im modernen Staat und im privaten kapitalistischen Betrieb wird von Max Weber als rationale Herrschaft in der Unterscheidung von der traditionellen Herrschaft gedeutet.

Legale Herrschaft kraft Satzung. Reinster Typus ist die bürokratische Herrschaft. Grundvorstellung ist: daß durch formal korrekt gewillkürte Satzung beliebiges Recht geschaffen und [bestehendes beliebig, H.S.] abgeändert werden könne. Der Herrschaftsverband ist entweder gewählt oder bestellt, er selbst und alle seine Teile sind *Betriebe*. (...) Gehorcht wird nicht der Person, kraft deren Eigenrecht, sondern der gesatzten *Regel*, die dafür maßgeblich ist, wem und inwieweit ihr zu gehorchen ist. Auch der Befehlende

selbst gehorcht, indem er einen Befehl erläßt, einer Regel: dem „Gesetz“ oder „Reglement“ einer *formal* abstrakten Norm (Weber 1973, S. 152; Hervorh. i. O.).

Rationale Herrschaft zeigt sich:

- in den extern vorgegebenen Zwecken der Organisation,
- in der Festlegung von Zielen und Mitteln,
- darin, dass Zuständigkeiten geregelt sind und jeder nur das entscheidet, was er kann und darf (wofür er kompetent ist),
- in einer einheitlichen regelhaften Bürokratie: Formulare dienen der gleichförmigen Sammlung von Informationen, die Sammlung und Verknüpfung von Informationen (Statistiken, Tabellen) kann für eine faktenbasierte Planung genutzt werden,
- in der Vorstellung, dass die Formalisierung der Arbeit kontinuierlich optimiert werden sollte.

Hier setzt die Argumentation der Professionstheorie an: Professionelle Arbeitsaufgaben sind weder routinisierbar noch technologisierbar; sie werden von individuellen Akteuren aktiv im Rückbezug auf ein professionelles Sonderwissen gestaltet. Deshalb wird professionelle Arbeit durch Delegation statt durch ein formales Regelwerk strukturiert. Die Integration der professionellen Arbeitsaufgabe (Spezialisierung) in ein formales Arbeitssystem (Koordination) gefährdet tendenziell den Charakter professioneller Arbeit und damit pädagogische Professionalität. Im Paradigma des Betriebs oder der Formalorganisation beziehen sich Management und Forschung instrumentell auf die Organisation im Sinne eines objektiv vorgegebenen Gegenstands, nämlich als formale Regelung der Arbeitsteilung. Empirisch kann überprüft werden, ob diese rational und effizient gestaltet ist. Die informelle Organisation und die Einheit der Differenz zwischen formaler und informeller Organisation kann innerhalb des Paradigmas der Formalorganisation nicht thematisiert werden. Dies ist erst möglich, wenn Organisation als ein soziales System gedeutet wird, das im Medium des Sinns operiert.

Organisation als soziales System, das im Medium des Sinns operiert/sich reproduziert

Die Organisation wird durch interdependente sinnhafte Handlungen/Aktivitäten als überindividueller kollektiver Akteur reproduziert. Dazu wird in den Prozessen des Organisierens permanent Sinn erzeugt. Weick (1985, 1995) beschreibt den Aufbau von Sinnbezügen als sozialen Prozess der Sinnstiftung in Organisationen. Typisch sind mehrdeutige oder ungewisse Bezüge für das Handeln, so dass individuelle Akteure gar nicht anders können, als sich die Welt sinnhaft zu machen. Organisieren heißt, die Mehrdeutigkeit und Ungewissheit in Handlungssituationen auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren, Sinn zu generieren und ihn als Bedeutung aufrechtzuerhalten. Durch den Prozess der Sinnstiftung wird die Koordination von Handlungen über Raum und Zeit in einer kollektiven Struktur ineinandergreifender Handlungen möglich. Die besondere Produktivkraft der Organisation liegt in ihrer Fähigkeit, generische Bedeutungen (*meaning*) zu generieren und verfügbar zu halten. *Sense/meaning* ist ein Ergebnis des Organisationsprozesses. Alle Prozesse der Bildungseinrichtung stiften unentwegt Sinn und konstituieren dadurch eine organisationsspezifische symbolische Ordnung von Wissens- und Bedeutungsbeständen, die handelnd re-produziert, bestätigt oder verändert werden. Diesen Erklärungsansatz werde ich weiter unten im letzten Abschnitt des Kapitels ausführlich darstellen. Organisationen werden von Ortmann/Sydow/Windeler als Systeme organisierten Handelns beschrieben, die sich über das Handeln kompetenter Akteure eines Handlungsfeldes reproduzieren (vgl. 2000, S. 317). An dieses strukturationstheoretische Argument werde ich später am Ende dieses Kapitels anschließen. Ein dritter Erklärungsansatz ist die Theorie sozialer Systeme von Luhmann. Organisationen werden als organisierte soziale Systeme aufgefasst. Als soziale Systeme operieren sie im Medium des Sinns. Zur Aufrechterhaltung der System-Umwelt-Differenz bauen sie einen dominanten Sinnbezug auf – und prozessieren diese Präferenz der Sinnbezüge permanent. Unablässig werden Selektionen vorgenommen und weitere Möglichkeiten von Sinnbezügen gesellschaftlicher Semantiken ausgeschlossen. Die Organisation konstituiert so ein organisationseigenes symbolisches Differenzsystem. „Die Präferenzordnung eines sozialen Systems bezeichnet den Zusammenhang sinnhaft-symbolisch konstituierter

regulativer Mechanismen, welche die Transaktion zwischen System und Umwelt steuern“ (Willke 2000, S. 42).

Das Organisatorische wird in den hier genannten Theorieangeboten durch die interpretative Leistung der individuellen Akteure im Vollzug interdependenter Handlungen oder durch sinnhafte Kommunikationen hergestellt. Hier setzt das Argument organisationsgebundener Professionalität an. Ich gehe von einer organisationseigenen symbolischen Ordnung von Wissens- und Bedeutungsbeständen aus. Sie wird handelnd reproduziert und konstituiert Professionalität.

Schäffters Konzept der Institutionalformen erhellt die Frage, wie pädagogische Organisationen eine organisationseigene Ordnung von Wissens- und Bedeutungsbeständen herausbilden. Das Konzept ist der Kern einer spezifischen erwachsenenpädagogischen Organisationstheorie (vgl. Schäffter 2007, S. 355) vergleichbar mit Organisationstheorien der Unternehmung oder des Krankenhauses. Schäffter wählt dazu eine institutionstheoretische Deutung der Bildungseinrichtung.

Die institutionstheoretische Beschreibung der Bildungsorganisation

Lange Zeit war es für Angehörige der Disziplin Erwachsenenbildung plausibel, organisierte pädagogische Praxis als Institution zu bezeichnen und „harte, d.h. objektivierbare Sachverhalte“ zu erforschen (Strunk 1994, S. 449). Dazu zählten unter anderem der interne Aufbau pädagogischer Einrichtungen, ihre Personalausstattung sowie Finanzierungsstrukturen. Erst die Perspektive des Neo-Institutionalismus hat eine neue Lesart des Institutionenbegriffs eingeführt. Organisationen sind in ein bestimmtes gesellschaftliches Umfeld eingebettet, sie agieren in spezifischen gesellschaftlichen Feldern, beispielsweise im deutschen Bildungssystem. Das Handeln individueller und kollektiver Akteure muss in der gesellschaftlichen Umwelt legitim sein, d.h. als allgemeingültig gelten und von den Organisationsmitgliedern für selbstverständlich gehalten werden. Die Institution bzw. der sie hervorbringende Prozess der Institutionalisierung beziehen sich somit auf einen spezifischen gesellschaftlich gefestigten handlungsleitenden Sinn- und Deutungszusammenhang (vgl. Schäffter 2001a, S. 40). Institutionelle Strukturen liegen daher auf einer höheren Ebene als Organisationsstrukturen: Sie konstituieren gefestigte Erwartungsstrukturen

zwischen Organisationen, zwischen Handlungskontexten innerhalb von Organisationen und zwischen Adressaten/Kunden und dem organisierten Bildungsangebot (vgl. ebd.). Institutionen wirken als Möglichkeitsraum, in dem sich überhaupt erst Kontexte für sinnvolles Handeln herausbilden. Aus wissenssoziologischer Sicht führt der Prozess der Institutionalisierung zu der „gesellschaftlichen Konstruktion von Wirklichkeit“ (Berger/Luckmann 1980, S. 49ff.), bei der die Akteure eine gemeinsame Auffassung ihrer sozialen Wirklichkeit aufbauen. Erwachsenenbildung ist eine Institution, weil sie zu einem universellen Aspekt der Alltagskultur (vgl. Kade 1989, S. 802) geworden ist und diese Selbstverständlichkeit auch unterstellt werden kann.

Erwachsenenbildung wird ein universeller Aspekt der Alltagskultur. Sie wird jenseits der Organisationen und Verbände selbst zu einer gesellschaftlichen Institution. Nicht fertig zu sein, sondern sich auf die eigene Biographie als eine durch Bildung immer erst noch herzustellende zu beziehen, das wird in diesem Sinne zum allgemeinen Merkmal eines nunmehr dynamisierten Erwachsenenbegriffs. Sich als Erwachsener noch zu bilden, wird damit zu einem gesellschaftlich institutionalisierten Moment seiner je individuellen Biographie. In der erwachsenenpädagogischen Diskussion ist dieser Übergang von den Erwachsenenbildungsinstitutionen zur Erwachsenenbildung als Institution bislang noch kaum in den Blick gekommen, ja, er ist durch einen verengten Begriff von Institutionalisierung eher verdeckt worden. Wenn davon bislang die Rede war, so war damit in der Regel (vgl. Tietgens 1984) der Prozeß der Entstehung organisierter Erwachsenenbildung gemeint (Kade 1989, S. 802).

In der von Schäffter ausgearbeiteten Theorie der pädagogischen Organisation ist Erwachsenen-/Weiterbildung als Institution die Scharnierstelle zwischen Gesellschaft und Organisation (vgl. Schäffter 2001a). Bildungsorganisationen gewinnen ihre Orientierung aus der Institution Erwachsenen-/Weiterbildung, und zwar

1. aus der Universalisierung des Erwachsenenlernens als gesellschaftliche Institution und
2. aus dem übergeordneten Prozess funktionaler Differenzierung des Bildungssystems in einzelne Teilsysteme (z.B. Gesundheitsbildung; Altenbildung; Bildungsberatung).

Das Verhältnis von gesellschaftlicher Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens und Organisation wird von Schäffter als strukturelle Koppelung von Organisation mit ihrer spezifischen, sie einbettenden Umwelt konzipiert (vgl. ebd., S. 44). Die strukturelle Koppelung erfolgt durch

- die Anschlussfähigkeit der organisierten Lernkontexte an die alltagsweltlichen Relevanzstrukturen der Interessenten für und Teilhabenden an Lernprozesse/n. Die Anschlussfähigkeit betrifft die lebensweltlichen Bedingungen der Möglichkeit für organisiertes Lernen, die von dem ordnungspolitischen Diskurs entkoppelt sind.
- die Anschlussfähigkeit der Bildungseinrichtung an den ordnungspolitischen Diskurs des jeweiligen Teilsystems innerhalb des funktional ausdifferenzierten Bildungssystems. Der Diskurs thematisiert die dominante Funktion Lebenslangen Lernens des Teilsystems (z.B. Gesundheitsbildung, betriebliche Weiterbildung usw.).
- Die strukturelle Koppelung erfolgt außerdem durch die kontinuierlich vorgehaltenen Leistungen der Bildungseinrichtung für abnehmende Systeme – d.h. Adressaten- oder Kundengruppen – in der Umwelt der Bildungseinrichtung (vgl. Schäffter 2010, S. 308).

Die betriebsförmigen Strukturen der Bildungsorganisation vermitteln zwischen den genannten Ebenen und leisten ihre Integration. Bildungsmanagement und Aufgabenbereiche haben dazu ein professionelles Aufgabenverständnis entwickelt. In der Theorie sozialer Systeme spricht man von der Schließung des Systems, sobald Systemkonstitution, Systemfunktion und Leistung integriert und verschränkt sind (vgl. Schäffter 2001a, S. 143).

1. Die basale Systemreferenz der *Konstitution* bezieht sich auf das Verhältnis der Organisation zu den Bedingungen ihrer Realisierbarkeit, nämlich die lebensweltliche Fundierung des Lernens in den mikrosozialen Strukturen der Bildungsorganisation. Dazu zählen pädagogische Praktiken, die die pädagogische Praxis und gefestigte Erwartungen an didaktisierte Lernkontexte sichern.
2. Die Systemreferenz der *gesellschaftlichen Funktion* bezieht sich auf das Verhältnis einer Bildungsorganisation zum gesamtgesellschaftlichen Funktionssystem und konkretisiert sich in der Herausbildung einer

die Bildungsorganisation legitimierenden *idée directrice* Lebenslangen Lernens.

3. Die Systemreferenz *Leistung* bezieht sich auf die Fähigkeit der Bildungsorganisation, ein pädagogisches Leistungsprofil für „Abnehmer-systeme“ der Umwelt zu institutionalisieren.
4. Die Systemreferenz der *Integration* (Systemschließung) bezieht sich auf das Verhältnis eines sozialen Systems zu sich selbst und leistet die selbstreferenzielle Verschränkung von basaler Konstitution, gesellschaftlicher Funktion und Leistung (vgl. Schäffter 2001a, S. 143).

Das Konzept der Institutionalform

Das *Konzept der Institutionalform* ist ein heuristisches Konstrukt, das zur Institutionsanalyse eingesetzt wird. Das Konzept umfasst mehrere Bausteine der Institutionsanalyse, die Schäffter über einen langen Zeitraum in empirischer und theoretischer Forschungsarbeit entwickelt hat (2005b, 2010). Deshalb gebe ich an dieser Stelle einen kurzen Überblick über die theoretische Architektur des Konzepts der Institutionalform, das ich anschließend entfalten werde. Unter der Institutionalform wird die konzeptionelle Verknüpfung der hier unterschiedenen Ebenen Konstitution, Funktion, Leistung verstanden, nämlich die Verknüpfung einer einrichtungs- oder aufgabenbereichsübergreifenden Programmatik, die eine Funktion des Lebenslangen Lernens re-spezifiziert, mit den pädagogischen Praktiken der mikro-sozialen Ebene der Bildungsorganisation und ihrem spezifischen Leistungsprofil (vgl. Schäffter 2010, S. 308). Das Konzept der Institutionalform geht davon aus, dass alle Weiterbildungseinrichtungen, Bildungsabteilungen oder Bildungsdienstleister anhand dieses systemtheoretisch begründeten Musters der Verknüpfung erfasst werden können. Die zweite Annahme ist, dass es unter den Bildungseinrichtungen, Bildungsabteilungen und Dienstleistern, die die gleichen Umweltbedingungen haben, zu einer Strukturangleichung kommt. DiMaggio/Powell haben den Prozess der Angleichung von Organisationen, die einem organisationalen Feld zugehören, als institutionelle Isomorphie bezeichnet. Es gibt drei Mechanismen der Isomorphie: Zwang, normativer Druck und Mimese (vgl. DiMaggio/Powell 1983). Eine Institutionalform ist übergreifend für Bildungseinrichtungen typisch, die die gleichen Umweltbedingungen haben.

Die dritte Annahme ist, dass jede Einrichtung oder Abteilung das Muster einer Institutionenform historisch und kontextuell situiert ausbildet. Die Institutionenform wird also von der Bildungseinrichtung oder Bildungsabteilung re-spezifiziert. Lesende sind deshalb eingeladen, Bildungseinrichtungen, Bildungsabteilungen oder Bildungsdienstleister, die sie aus eigener Anschauung kennen, anhand des Konzepts der Institutionenform und der Heuristiken zur Institutionsanalyse zu beobachten und zu deuten.

Schäffter hat im Verlauf seiner Theorieentwicklung mehrere strukturhermeneutische Typologien entwickelt, um den analytischen Blick auf den Variantenreichtum von Institutionenformen zu schärfen:

- gesellschaftliche Funktion: vier Institutionentypen, die jeweils eine strukturelle Variante der makrosozialen Institutionalisierung vom Pol der Funktionsbestimmung von Erwachsenen-/Weiterbildung darstellen,
- Konstitution als lebensweltliche Fundierung: vier Modelle der Transformation, die jeweils eine spezifische Form der Lernorganisation implizieren und damit eine strukturelle Variante gefestigter pädagogischer Praktiken,
- Leistung: vier Wirkungsrichtungen des Lernens, die jeweils eine strukturelle Variante der Lernkultur von institutionalisierter Erwachsenen-/Weiterbildung bzw. pädagogischer Dienstleistung erfassen.

Schäffters Analysemodelle sind Heuristiken. Bei der Konstruktion der Heuristiken handelt es sich um Idealtypologien. In der Tradition verstehender Soziologie und im Unterschied zu Realtypologien erfassen diese die Erfahrung als Handlungssinn bzw. Sinnzusammenhang. Bei Schäffters Typologien handelt es sich aber nicht um Handlungsmodelle, die den handlungshermeneutisch gefassten Sinn eines idealen Handlungszyklus modellieren. Seine Heuristiken erfassen den strukturhermeneutisch erschlossenen Sinn, d.h. ein Sinnverstehen, das auf Strukturen fokussiert und den Sinn gesellschaftlich gefestigter Erwartungsstrukturen erschließt (vgl. Schicke 2005).

Die konzeptionelle Verknüpfung der Ebenen Konstitution, Funktion und Leistung durch die Institutionenform ist nur zu verstehen, wenn zuvor ein weiterer Theoriebaustein zur Kenntnis genommen wird: Bildungsorga-

nisationen sind in zwei komplementäre Prozesse der Institutionalisierung vom Pol der Funktionsbestimmung sowie vom Pol der Lebenswelt eingebunden und von ihnen durchdrungen. Die betriebsförmigen Strukturen organisierter Erwachsenen-/Weiterbildung erfüllen die Funktion einer Gelenkstelle, an der die Übersetzung der komplementären Institutionalisierungen gelingen muss.

Bei der Rekonstruktion der strukturellen Koppelung zwischen Institution und Organisation kann zwischen zwei Bewegungsrichtungen gesellschaftlicher Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens unterschieden werden (vgl. Schäffter 2001a, S. 61).

1. Institutionalisierung vom Pol gesellschaftlicher Funktionsbestimmung,
2. Institutionalisierung vom Pol lebensweltlicher Strukturierung.

Die institutionstheoretische Deutung der Bildungsorganisation betrachtet die betriebsförmigen Strukturen als Scharnierstelle zwischen den beiden sich komplementär ergänzenden Strukturierungsbewegungen. Gesellschaftliche Institutionalisierung beruht nämlich auf dem gelungenen Zusammenwirken der Strukturierungsbewegungen, denn die

(...) die Operationalisierung und das Auf-Dauer-Stellen gesellschaftlicher Funktionen auf der ordnungspolitischen Seite des Spannungsbogens benötigt auf der lebensweltlichen Seite eine entsprechende Verfestigung von okkasioneller Interaktion im Sinne alltäglicher Erwartungsstrukturen. Diese Brücke wird über *betriebsförmige Organisation* im Sinne einer Scharnierstelle gebildet (ebd., S. 63; Hervorh. i. O.).

Die betriebsförmigen Organisationsstrukturen liegen auf der Ebene der Bildungseinrichtung und umfassen mehrere Teilprozesse des gesamten Leistungsprozesses „Bildung Erwachsener“, und zwar: Einrichtungspolitik und Strategieprozess, Re-Finanzierung, Bereitstellen der Infrastruktur, Bedarfsentwicklung, Programmplanung, Konzeptionsentwicklung, Kundenkommunikation, Anmeldung, Veranstaltungsorganisation und -durchführung, Evaluation und Berichtswesen. Der betriebsförmige pädagogische Handlungskontext hat in den vergangenen Jahrzehnten enorm an Bedeutung gewonnen. Bildungsmanagement hat sich als ein eigener Aufgabenbereich mit zugehörigem Aufgabenverständnis herausgebildet (vgl.

Hanft 2008). Dies belegt Stichwehs Rekonstruktion der Professionen in der Organisationsgesellschaft und kann als ein Ausdruck der organisationalen Wende in den monoprofessionellen Funktionssystemen gedeutet werden.

Die institutionentheoretische Deutung der Bildungsorganisation führt wie gesagt aus der Engführung des Organisationsverständnisses ausschließlich auf die betriebsförmigen Strukturen heraus und deutet die Bildungsorganisation als eine intermediäre Struktur in dem Funktionssystem Erwachsenen-/Weiterbildung. Diese intermediäre Struktur wird als *Institutionalform* bezeichnet. In der jeweils spezifischen Institutionalfom sind die komplementären Strukturierungen vom Pol gesellschaftlicher Funktionsbestimmung und vom Pol lebensweltlicher Strukturierung des Lebenslangen Lernens verschränkt.

Institutionalisierung vom Pol gesellschaftlicher Funktionsbestimmung

Für die Herausbildung eines Teilsystems des pädagogischen Funktionssystems ist ausschlaggebend, dass Aufgaben und Problembewältigungen nicht nur gelegentlich, sondern regelmäßig in erwartbarer Weise als allgemeiner Regelungs- und Strukturierungsbedarf auftreten (vgl. Schäffter 2001a, S. 61). Vom Pol der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung wird Erwachsenen-/Weiterbildung als gesellschaftlicher Sonderbereich institutionalisiert. Es entsteht ein übergeordnetes Aufgabenverständnis, nämlich Bildung und Lernen in der Differenz zu anderen Aufgaben – z.B. Heilen und Helfen. Parallel setzt sich die funktionale Zuständigkeit als generalisierter Anspruch durch, der ordnungspolitisch legitimiert wird. Diese gesellschaftliche Funktion Lebenslangen Lernens ist in einem Netzwerk ausdifferenziert und auf Dauer gestellt. Das heißt, Erwachsenen-/Weiterbildung ist mit unterschiedlichen gesellschaftlichen Funktionssystemen gekoppelt: Wirtschaft, Politik, Wissenschaft, Recht, Bildung, Kultur, Religion, Gesundheit. Die Funktionssysteme können als Leitinstitutionen spezifische Funktionen des Lebenslangen Lernens im Sinne von Erwartungsstrukturen verfestigen und ordnungspolitisch legitimieren. Gesellschaftliche Institutionalisierung zeigt sich hier als Orientierung an einer je besonderen *idée directrice* Lebenslangen Lernens: Gesundheitsbildung als Prävention, berufliche Bildung zur Sicherung von Beschäftigungsfähigkeit, arbeitsinte-

griertes Lernen als Kompetenzentwicklung (vgl. Schäffter 2009a). Weiterbildungsorganisationen stehen als soziale Systeme in keinem deduktiven Ableitungsverhältnis zu den gesellschaftlichen Funktionssystemen, sondern haben als pädagogische Institutionen ihre eigene Entwicklungslogik (vgl. Schäffter 2005a, S. 88). Das Verhältnis zu den Funktionssystemen wird von ihnen durch Organisationspolitik aktiv gestaltet, um damit auf ökonomische Ressourcen und soziales Kapital zugreifen zu können. Nach Schäffter kann die Ausdifferenzierung von Organisationssystemen in Bezug auf die gesellschaftliche Funktionsbestimmung von Erwachsenen-/Weiterbildung als Muster pädagogischer *Institutionaltypen* rekonstruiert werden. Später wird aufgezeigt, wie der Institutionaltyp für die jeweilige Institutionalform konstitutiv ist.

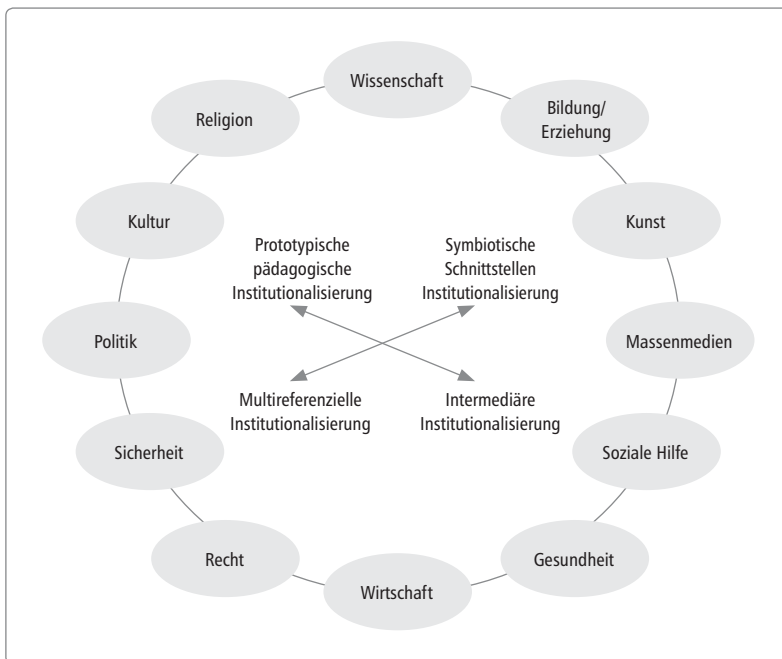


Abbildung 1: Pädagogische Institutionaltypen und ihre Anlehnung an Funktionssysteme nach Schäffter (Quelle: Schäffter 2006, unveröff. Seminarunterlagen, Humboldt-Universität zu Berlin)

1. Pädagogischer Prototyp

Bei der prototypischen pädagogischen Institutionalisierung definiert sich die pädagogische Organisation als Teil der Infrastruktur im Bildungssystem. Dieser Institutionaltyp verkörpert den funktionalen Ausdruck des quartären Sektors des Bildungssystems (z.B. Regeleinrichtungen kommunaler Erwachsenenbildung). Das gemeinsame strukturelle Merkmal der Organisationen dieses Institutionaltyps besteht darin, dass ihre Organisationsvarianten eine öffentlich verantwortete Infrastruktur organisierten Lernens im Erwachsenenalter dauerhaft „vorhalten“.

2. Symbiotischer Schnittstellentyp

Symbiotische Schnittstelleninstitutionalisierung verkörpert die Anlagerung einer pädagogischen Funktion an ein gesellschaftliches Funktionssystem. Pädagogische Organisation besetzt eine strukturelle Schnittstelle zwischen dem Bildungssystem und einem spezifischen Funktionssystem und folgt der dominanten Begründungslogik und den Werten des „Anlehnungssystems“ (z.B. innerbetriebliche Weiterbildung als ökonomisch motivierte Personalentwicklung/Leitinstitution: Wirtschaftssystem; z.B. Weiterbildung im Zusammenhang mit dem Vertrieb technischer Geräte oder Verfahren/Leitinstitution: Wirtschaft).

3. Multireferenzieller Institutionaltyp

Unter einer multireferenziellen Institutionalisierung wird die Differenzierung prototypischer Organisationen gesellschaftlicher Funktionssysteme verstanden – beispielsweise wenn eine Universität als prototypische Organisation des Wissenschaftssystems zusätzlich zu ihrer prototypischen Funktion Referenzen zu weiteren Funktionssystemen ausbildet: Die Universität ist auch als Stätte beruflicher Ausbildung Teil des Berufsbildungssystems, ihre Kliniken sind Teil des Gesundheitssystems, als Innovations- und Ideenschmiede für Start-ups ist die Universität Teil des Wirtschaftssystems usw. Ausdruck multireferenzieller Differenzierung prototypischer Organisationen beispielsweise der Kirche im Religionssystem sind christliche Bildungswerke; Akademien der Wohlfahrtsverbände sind Ausdruck multireferenzieller Differenzierung der Wohlfahrteinrichtung.

Multireferenzialität erfordert es, die Vielzahl der Relevanzen aus differenten Funktionsbegründungen produktiv zu vermitteln und hierzu seine „dominante Funktion“ (z.B. als kirchliche Einrichtung) in Anspruch zu nehmen. Im Unterschied zum symbiotischen Schnittstellentyp bestimmt aber der multireferenzielle Institutionaltyp seine eigene Funktion aus einer bildungs- oder lerntheoretisch gefassten Funktionsbestimmung heraus in Distanz zu dem gesellschaftlichen Funktionssystem. Die pädagogische Arbeit bezieht dabei ihren Sinn, ihre Werte und ihre Dynamik aus der Spannung zwischen den differenten Relevanzbereichen (Lernen/Arbeiten; Religionsbildung/Glauben; Produktion von Forschungswissen/Wissensvermittlung) (vgl. Schäffter 2006, unveröff. Manuskript).

4. Intermediärer pädagogischer Institutionaltyp

Dieser Institutionaltyp verkörpert eine vermittelnde Position zwischen den gesellschaftlichen Funktionssystemen und den nicht funktional ausdifferenzierten zivilgesellschaftlichen Strukturen der Gesellschaft, ihren sozialen Bewegungen und lebensweltlichen Milieus. Pädagogische Organisation hat hier die Fähigkeit zu einer intermediären Instanz und übersetzt zwischen den Handlungslogiken von System und Lebenswelt; sie nutzt diese Differenz als „dritten Sektor“ bürgerschaftlichen Lernens: Neben dem „öffentlichen Sektor“ (Staat) und dem „erwerbswirtschaftlichen Sektor“ (Markt) hat sich ein „dritter Sektor“ als ein zusätzlicher zivilgesellschaftlicher Relevanzbereich herausgebildet, der neben Non-Profit-Organisationen auch aus informellen Netzwerken wie Familien, privaten Haushalten, Vereinen und Nachbarschaftsbeziehungen besteht (vgl. Schäffter 2009a). Solch eine vermittelnde Position können beispielsweise Frauenzentren, Nachbarschaftshäuser, Einrichtungen für Familien, ein Treffpunkt für Selbsthilfegruppen im Gesundheitsbereich, ein Kulturverein oder eine feste Seniorentheatergruppe einnehmen.

Institutionalisierung vom Pol lebensweltlicher Strukturierung

Systemtheoretisch geht es bei der Institutionalisierung vom Pol der Lebenswelt um die Inklusion aller Akteure in ein gesellschaftliches Funktionssystem (vgl. Schäffter 2001a, S. 63). So gilt der Zugang zu Erwachsenen-/Weiterbildung zumindest als Wahlmöglichkeit für alle Akteure im Sinne

einer gesellschaftlich konstruierten Wirklichkeit. Vom Pol der Alltagswelt verdichten sich „Erwartungsstrukturen in Bezug auf das, was als Möglichkeitsräumen für dauerhaftes Lernen im Lebenslauf gesellschaftlich verfügbar ist“ (vgl. ebd., S. 62). Erkennbar wird der Prozess der Institutionalisierung an der „Herausbildung von Anspruchsgruppen in alltäglichen Lebenszusammenhängen“, die sich als Bildungsadressat, als Nutzer, Kundin oder Klient verstehen lernen und eine komplementäre Perspektive und Handlungsrolle einnehmen (vgl. ebd.). So formieren sich konventionell gefestigte Aneignungsstrukturen in „Deutungsgemeinschaften“ (Schäffter 2001a, 1999, S. 134 im Rückgriff auf Schulze 1992): Beschäftigte in Bezug auf betriebliche Weiterbildung, Zielgruppen eines Weiterbildungsprogramms, die Klientel eines auf Dauer gestellten Bildungsangebots. Bildungsorganisationen sind in den sozialen Mechanismus der mikrosozialen Institutionalisierung des Erwachsenenlernens eingebunden und von ihm durchdrungen. Bildungsmanagement deutet beispielsweise den konventionalisierten Umgang von Anspruchsgruppen mit Lernanlässen als einen Bildungsbedarf, auf den Angebotsentwicklung reagieren sollte. Im Prozess der Institutionalisierung werden gefestigte Handlungskontexte durch Kontextmarkierungen typisiert. Nach Bateson (1996, S. 375) ist eine Kontextmarkierung ein Ereignis, das über den Kontext informiert. Als Beispiele nennt Bateson die Alarmsirene und die Entwarnung, den Handschlag von Boxern vor dem Kampf. Kontextmarkierungen des Lernens können Bezeichnungen sein wie „Mitarbeitergespräch“, „Mentoring“, „Teamtag“, „Workshop“, „Beratung“, „Projekt“, „Qualitätszirkel“, „Zertifikatskurs“, „Sommerkurs“ – oder Angaben zu Lernformen: „Feedback“, „Selbsterfahrungsübung“, „Fallarbeit“, „Praxisprojekt“, „Selbstlernphasen“. Die Markierung eines Lernkontextes informiert über das in soziale Praktiken eingebettete implizite Grundverständnis von Lernen und Lehren. Spezifische historisch herausgebildete soziale Praktiken des Lehrens und Lernens, z.B. Moderation, Training, Fremdsprachenunterricht sind im Sinne einer *enabling structure* allgemeingültig. Entsprechend kann der Mitvollzug der jeweiligen Praktik auch für eine Selbstverständlichkeit gehalten werden. Den Aspekt der sozialen Praktik stelle ich ausführlicher im zweiten Kapitel dar. Schäffter unterscheidet zwischen Lernkontexten, die durch Bildungseinrichtungen entsprechend ihrer Funktion organisiert und markiert sind

und Lernkontexten, die in den Alltag der Lernenden eingebunden sind. Bei organisierten, funktional didaktisierten Lernkontexten der Weiterbildungseinrichtung bilden die pädagogischen Felder eine Abgrenzung zur Lebens- und Arbeitswelt der Adressaten und Adressatinnen.

Das Spannungsgefälle baut sich daher über eine gewisse „Künstlichkeit“ der Lernsituation im Verhältnis zur alltäglichen Lebenssituation auf, durch die sich der Lerner von den alltäglichen Lernbedingungen seiner Lebenswelt zu emanzipieren vermag (Schäffter 2005b, S. 85).

Erfolgt Lernen (bzw. Wissensaneignung) im Arbeits- und Lebensalltag integriert, müssen individuelle Akteure einen solchen alltagsgebundenen Sinnkontext im Verhältnis zu sich selbst als einen Lernkontext bezeichnen und etablieren; z.B.: Ein Team entscheidet, durch eine Beraterin unterstützt am Teamtag eine bestimmte Problematik zu klären, die in der Teamsitzung nicht bearbeitet werden konnte.

Schäffter schlägt auch für das Feld der mikrosozialen Institutionalisierung eine Typologie struktureller Varianten vor, die er als Analyseinstrument versteht. Hintergrund ist seine Zeitdiagnose, der zufolge Gesellschaft sich in einem freigesetzten und vielfach nicht mehr kontrollierbaren Strukturwandel befindet, bei dem sich Veränderungsdynamiken überlagern und in Wechselwirkung geraten (vgl. Schäffter 2001a, S. 17ff., 2001b, S. 44). Es können vier gesellschaftliche Transformationsmuster unterschieden werden, die Schäffter auf die Organisation lebensbegleitenden Lernens bezieht. In der Heuristik „Modelle struktureller Transformation“ konzipiert jedes Transformationsmuster eine typische Struktur der Lernorganisation pädagogischer Praktiken (vgl. Tab. 1).

Bei der Lernorganisation als Qualifizierung ist es aus externer Position möglich, einen defizitären Ist-Zustand und einen wünschenswerten Soll-Zustand zu definieren. Weiterbildungsorganisation übernimmt die Aufgabe, die Zielspannungslagen als einen steuerbaren Lernprozess zu konzipieren (vgl. Schäffter 2001a, S. 19). Beispiele für pädagogische Praktiken nach dem Modell der linearen Transformation sind die berufliche Fortbildung mit anerkanntem Fortbildungsabschluss oder die IT-Weiterbildung zum Erwerb des ECDL-Führerscheins.

| | Ausgangslage | Zielwert | Lernorganisation | Transformationstyp |
|---|--------------|-----------|---|---|
| 1 | bekannt | bekannt | Lernorganisation als Qualifizierung | lineare Transformation vom defizienten Zustand „A“ zum Soll-Zustand „B“: lineare Transformation |
| 2 | unbekannt | bekannt | Lernorganisation als Prozess der Aufklärung | Orientierung an einem attraktiven Vorbild: zielbestimmte Transformation |
| 3 | bekannt | unbekannt | Lernorganisation als Suchbewegung | Möglichkeitsraum ist über Selbstentdeckung erkennbar: zieloffene Transformation |
| 4 | unbekannt | unbekannt | Lernorganisation als Prozess permanenter Selbstvergewisserung | zieloffener Reflexionsprozess permanenter Veränderung; Ziele sind im Prinzip unerkennbar, wiederholt bestimmungsbedürftig: reflexive Transformation |

Tabelle 1: Modelle struktureller Transformation und pädagogische Praktiken der Lernorganisation nach Schäffter (Quelle: Schäffter 2001a, S. 29, 2001b, S. 54)

Bei der Lernorganisation nach dem Muster der Zielvorgabe als Vorbild ist es aus externer Position möglich, einen angestrebten Soll-Zustand als attraktives Leitbild zu beschreiben und einen zielbestimmten Lernprozess als Lernen am Modell zu konzipieren (vgl. ebd., S. 23). Der Lernprozess wird durch das attraktive Vorbild bestimmt und der Ist-Zustand wird nicht definiert. Beispiele für pädagogische Praktiken, die das Lernen als Prozess der Aufklärung in Kraft setzen, sind das Seminar für Berufstätige, in dem das Harvard-Verhandlungskonzept vermittelt wird oder ein Workshop, der Entspannung und Bewegung, gesundes Essen mit einem kognitiven Ansatz der *work-life-balance* kombiniert.

Bei der Lernorganisation als Suchbewegung ist es nicht mehr möglich, aus einer externen Position einen Soll-Zustand zu bestimmen. Bildungsorganisation bietet ein pädagogisches Arrangement, das Lernende darin unterstützt, sich auf einen suchenden Klärungsprozess einzulassen und einen gesellschaftlich gegebenen Möglichkeitsraum zu erschließen (vgl. ebd., S. 25). Beispiele für pädagogische Praktiken nach dem Muster einer zieloffenen Transformation sind die Zukunftswerkstatt oder ein Seminar zur Berufswegentwicklung. Bei dem Suchbewegungsmodell wird davon

ausgegangen, dass Lernende nach einer Phase des Übergangs eine Position einnehmen, die Halt und Orientierungssicherheit bietet (vgl. ebd., S. 25).

Bei der Lernorganisation als Prozess permanenter Selbstvergewisserung wird die Annahme aufgegeben, der durch Selbstentdeckung gefundene Halt sei dauerhaft. Transformation ist im Prozess gesellschaftlicher Modernisierung unabgeschlossen, denn die in einer Suchbewegung organisierte Veränderung führt nicht in eine dauerhafte Ordnung, sondern wird durch neue Veränderungen infrage gestellt. Deshalb kommt es zu Wiederholung: Erneut wird die Situation reflexiv geklärt, um den nächsten Schritt in einem nicht im Voraus festlegbaren Verlauf zu bestimmen. Das Modell reflexiver Transformation ist typisch für die Bewältigung strukturellen Wandels. Erkennbar wird, dass nicht ein einzelner Changeprozess das Unternehmen für den Markt strategiefähig macht, sondern das Unternehmen mit permanenter Transformation auf die Dynamik der Märkte reagieren muss. Bezieht man die reflexive Transformation auf pädagogische Praktiken, reagiert beispielsweise die lebensbegleitende Beratung auf die Situation einer Teilgruppe von Erwachsenen am Arbeitsmarkt, sich wiederholt in Bildung, Beruf und Beschäftigung positionieren zu müssen, da sie nicht in eine stabile berufliche Beschäftigung eingemündet sind. Pädagogische Praktiken nach dem Muster reflexiver Begleitung sind auch in der Supervision für Angehörige sozialer Berufe oder als Coaching für Menschen in Führungspositionen institutionalisiert.

Institutionalisierung des Leistungsprofils

Die Systemreferenz *Leistung* bezieht sich auf die Fähigkeit der Bildungsorganisation, ein pädagogisches Leistungsprofil für „Abnehmersysteme“ der Umwelt zu institutionalisieren. In dem Leistungsprofil zeigt sich das Ergebnis des wechselseitigen Strukturierungsprozesses: Die Bildungseinrichtung oder Weiterbildungsabteilung bietet verlässlich Leistungen an, die von den Adressaten, Kundengruppen oder der Klientel nachgefragt werden. Schäffter beschreibt den wechselseitigen Strukturierungsprozess vom Pol gesellschaftlicher Funktionsbestimmung und vom Pol lebensweltlicher Aneignungsstrukturen in der Metapher von Schloss und Schlüssel.

In einem Fall verfügen die Lerner bereits über den Schlüssel und es muss noch das Schloß zu den Türen möglicher Bildungswelten im Sinne eines Erschlie-

bens von Weiterbildungsoptionen installiert werden, zu denen sie Zugang suchen. Im anderen Fall stehen Zugangsmöglichkeiten zu unterschiedlichen Bildungswelten als Option zur Verfügung, nur müssen die Lerninteressenten für sich noch den Schlüssel in Form adäquater Erwartungsstrukturen des Lernens entwickeln und als spezifische Lernmilieus (Zielgruppen) herausbilden (Schäffter 2001a, S. 65).

Von einer Institutionalisierung des Erwachsenenlernens kann aus Sicht von Schäffter erst da gesprochen werden, wo Schlüssel und Schloss wechselseitig zueinander passen (vgl. ebd.). Funktionalität von Weiterbildungsorganisation erweist sich damit in der Fähigkeit, die wechselseitige Durchdringung beider Strukturierungsbewegungen pädagogisch operationalisieren zu können und unter den Bedingungen der Transformationsgesellschaft stets neue Lösungen für Passungsverhältnisse zu finden. Beide Strukturierungsbewegungen gesellschaftlicher Institutionalisierung können unterschiedlich und ungleichzeitig verlaufen. Institutionalformen können damit legitimato-
risch aber auch in ihrem jeweiligen organisatorischen Leistungsvermögen unter Druck geraten (vgl. ebd., S. 64).⁴

Die impliziten Deutungen von Lernen und Lernunterstützung sind im Dienstleistungsprofil der pädagogischen Organisation spezifisch ausgeprägt. Dienstleistungsprofile sind der performative Ausdruck der „Präferenzordnung“ (Willke 2000, S. 42) und der kommunizierte, wahrnehmbare bzw. erlebte Nutzen für Adressaten, Kundinnen und Lernende. Schäffter schlägt dazu ebenfalls eine Typologie von vier Wirkungsrichtungen des Lernens im Sinne von Lernkulturen vor (vgl. Schäffter 1984, 2002, S. 31f.):

Einwirkung

Hier wird der institutionalisierte Lernkontext als Möglichkeitsraum der lernförderlichen Einflussnahme gedeutet. Das Spannungsgefälle entsteht

4 Die arbeitsmarktpolitische berufliche Weiterbildung ist beispielsweise im Zuge der Kompetenzwende in der beruflichen Weiterbildung delegitimiert worden, indem Wirksamkeitsgrenzen der Qualifizierung Arbeitsloser besonders hoch gewichtet wurden. Arbeitslose haben der Wiederholung weiterer Qualifizierungsschleifen den Rücken gekehrt, und die Politik hat 2004 Finanzierungsinstrumente unter Kostengesichtspunkten neu geordnet. Kaum ein Jahrzehnt später kommen die Instrumente der Arbeitsmarktpolitik erneut unter Druck, denn im Kontext des Fachkräftemangels wird nun die unzureichende Qualifizierung von gering qualifizierten Arbeitslosen kritisiert.

über die Attraktivität des Lerngegenstandes (z.B. Vortrag, Podiumsgespräch, der Content eines virtuellen Lernarrangements, ein Seminar).

Binnenwirkung

Hier wird der institutionalisierte Lernkontext als schützender Raum zur Förderung interner Wachstumsprozesse gedeutet. Es werden endogene Ressourcen Lernender genutzt, und das Lernen wird von funktionalen Außenansprüchen abgeschildert (z.B. Erfahrungsaustausch und Selbsterfahrungsgruppe, Konzentration auf ein künstlerisches oder gesellschaftspolitisches Werk, Exkursion für Laienexperten, Angebote für Interessengemeinschaften).

Außenwirkung

Hier wird der institutionalisierte Lernkontext als Möglichkeitsraum zur lernhaltigen Realitätskontrolle gedeutet. Das Spannungsgefälle erwächst aus dem unmittelbaren Verwendungsbezug des zu Lernenden im (beruflichen) Alltag (z.B. Bewerbungstraining, Workshop „Schwierige Gespräche führen“, Sensibilisierungsworkshop im Betrieb, Übungsfirma, Praxisprojekt).

Gesamtwirkung

Hier wird der institutionalisierte Lernkontext als übergeordnete Orientierungsleistung für pädagogisches Handeln gedeutet. Das Spannungsgefälle wird reflexiv zwischen gesellschaftlichen Strukturen und organisierter Lernsituation bestimmt. Es werden beispielsweise formale oder inhaltliche Voraussetzungen für Zugang oder Umsetzung einer gesellschaftlichen Funktion vermittelt (z.B. Ausbildung, Fortbildung, Qualitätszirkel). Der institutionalisierte Lernkontext kann aber auch der Vergewisserung existenziell bedeutsamer Sinnfragen und der Orientierung und Sicherung sozialer Identität dienen (z.B. Seminare, die persönliche Lebenserfahrung mit Deutungen der politischen Geschichte verbinden). Eine weitere Möglichkeit ist hier das grenzüberschreitende Lernen z.B. beim Kontextwechsel (Aufstieg oder Quereinstieg in ein neues berufliches Tätigkeitsfeld).

Einrichtungsintern bilden sich institutionsspezifische Strukturen heraus im Sinne einer die unterschiedlichen Programmbereiche übergreifenden Isomorphie, aus der die Lernkultur bzw. die Corporate Identity der Bildungseinrichtung hervorgeht.

Die Institutionalform als organisationales Feld institutionalisierten Lernens

Die in den vorausgegangenen Abschnitten skizzierten Heuristiken erschließen in einer Institutionsanalyse die einzelnen Dimensionen der gesellschaftlichen Institutionalisierung von Lernen: Konstitution, Funktion und Leistung der Bildungseinrichtung. Daran schließt Schäffters Theorie der pädagogischen Organisation an und macht das Angebot, die Komplexität der institutionstheoretischen Bezüge als eine wechselseitige integrative Bezugnahme in einer intermediären Verknüpfung aufzufassen. Die Organisiertheit des sozialen Handelns vieler Akteure eines organisationalen Feldes beruht darauf, dass sich das wechselseitig aufeinander bezogene Handeln an einer übergeordneten *enabling structure*, der Institutionalform, orientiert.

Die wechselseitigen Relationen, die für eine Konfigurationsanalyse in Frage kommen, sind in Abbildung 2 dargestellt.

Die Konfigurationsanalyse erschließt das Zusammenspiel folgender Relationen:

1. Konstitution pädagogischer Praktiken: pädagogische Praktiken in ihrer konstituierenden Wechselwirkung mit dem institutionellen Leistungsprofil und der Ausrichtung des Leistungsprofils an einer übergreifenden Lernkultur,
2. Legitimation pädagogischer Leistungsprofile: institutionelle Leistungen in ihrer legitimierenden Wechselwirkung zu Institutionaltypen einer Anlehnung an gesellschaftliche Funktionssysteme, die in der *idée directrice* einer dominanten Auffassung von der Funktion Lebenslangen Lernens in dem jeweiligen Teilsystem zum Ausdruck kommt,
3. Organisationsformen: durch die Operationalisierung der jeweiligen gesellschaftlichen Funktionsbestimmung des Lernens in der betriebsförmigen Struktur einer Bildungseinrichtung, einer Bildungsabteilung, eines Projekts oder eines Bildungsleiters,
4. Methodenkonzeptionen: durch die Selbstbeschreibung der Bildungseinrichtung, Bildungsabteilung oder eines ihrer Aufgabenbereiche, die sich an der durch eine pädagogische Praktik institutionalisierte Möglichkeit des Lehrens und Lernens orientiert und diese organisationsintern kommuniziert.

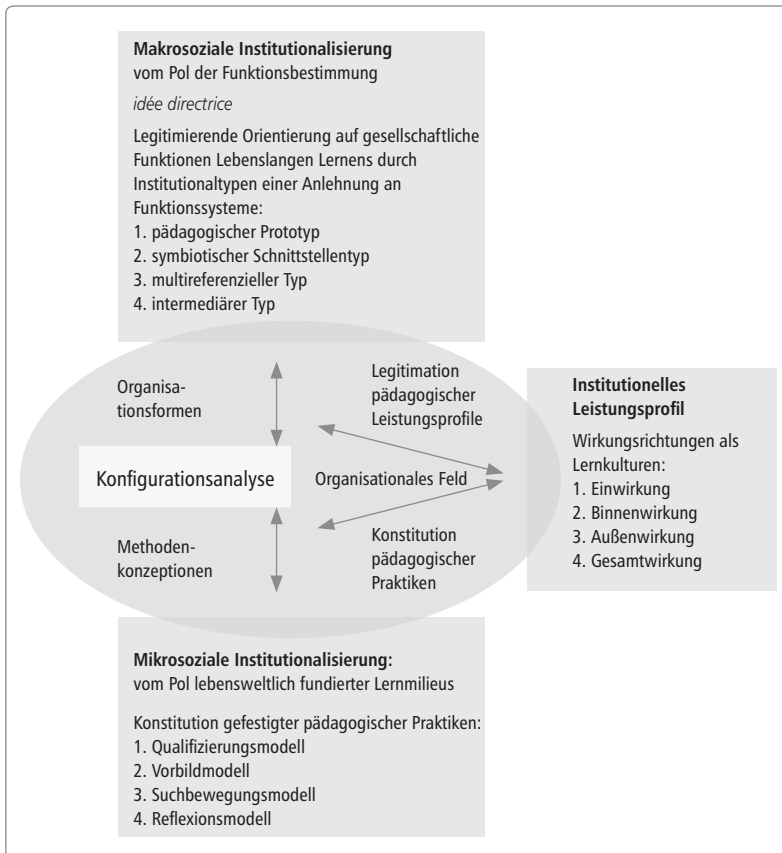


Abbildung 2: Das organisationale Feld als Rahmen pädagogischer Institutionsanalyse kombiniert mit einzelnen Analyseinstrumenten (Quelle: Schäffter 2010, S. 310)

Das organisationale Feld konstellierte ein spezifisches Konfigurationsmuster institutionalisierten Lernens. Auf den Begriff des Feldes und auf den Begriff des sozialen Systems wird aus unterschiedlichen Theorieperspektiven zugegriffen. Die Differenz der Kategorien „System“ und „Feld“ wird bei Schäffter und auch in meiner Argumentation bewusst offen gehalten. Der Vorteil liegt darin, dass wir je nachdem bewusst eine bestimmte Perspektive wählen können, aus der wir einen sozialtheoretischen Sachverhalt betrachten. Die Feldtheorie betrachtet einen Wirkungszusammenhang, die

Systemtheorie dagegen einen Funktions- und Strukturzusammenhang (vgl. Blankertz/Doubrawa 2005).

Der Prozess der Strukturangleichung zwischen Organisationen wird von DiMaggio/Powell (1983) als ein Wirkungszusammenhang in einem organisationalen Feld beschrieben und anhand der Mechanismen Zwang, normativer Druck und Mimese erklärt.

Einrichtungsübergreifend bildet sich im Zuge von Prozessen gesellschaftlicher Institutionalisierung von Erwachsenenbildung und beruflicher Weiterbildung ein spezifisches „organisationales Feld“ über gemeinsame Anbietermärkte, regionale Entwicklungszusammenhänge, Branchen pädagogischer Dienstleister oder über ordnungspolitische Verbandsstrukturen bzw. Netzwerke heraus (Schäffter 2010, S. 313; Hervorh. i. O.).

Schäffter hat im Rahmen von Institutionsanalysen empirisch beobachten und rekonstruieren können, dass sich in den organisationalen Feldern eine spezifische Konfiguration der Varianten makrosozialer und mikrosozialer Institutionalisierung in Verbindung mit Varianten des institutionellen Leistungsprofils herauschälen.

| Institutionaltyp | Pädagogische Praktik | Leistungsprofil |
|---------------------------|---------------------------|-----------------|
| 1 Päd. Prototyp | 1 Qualifizierungsmodell | 1 Einwirkung |
| 2 Schnittstellentyp | 2 Zielvorgabe als Vorbild | 2 Binnenwirkung |
| 3 Multireferenzieller Typ | 3 Suchbewegungsmodell | 3 Außenwirkung |
| 4 Intermediärer Typ | 4 reflexive Begleitung | 4 Gesamtwirkung |

Tabelle 2: Konfigurationen von Institutionalformen nach Schäffter (Quelle: Schäffter 2010, S. 312)

Historisch und kontextuell situierte Bildungsorganisationen können ebenfalls feldtheoretisch betrachtet werden. Dann wird auf den Prozess der ko-evolutionären Angleichung und integrativen Bezugnahme zwischen der Institutionalisierung vom Pol gesellschaftlicher Funktionsbestimmung, der Institutionalisierung vom Pol der Lebenswelt und der Weiterentwicklung des Leistungsprofils fokussiert. Zu Beginn des Kapitels wurde anhand des „Best Practice Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung“ exemplarisch aufgezeigt, welche Kräfte des organisationalen Feldes für eine

Re-Institutionalisierung des Erwachsenenlernens im IT-Zentrum zu mobilisieren waren. Im Fall des IT-Zentrums war der Prozess organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung in den Institutionalisierungsprozess des organisationalen Feldes eingebettet, dem das IT-Zentrum angehört.

Das Konzept der Institutionalformen ist der Kern einer Theorie der pädagogischen Organisation und erhellt gleichfalls den sozialen Mechanismus der Strukturbildung im Funktionssystem Erwachsenen-/Weiterbildung. Das Konzept erfasst die intermediäre Verknüpfungsstruktur von Handlungskontexten, in der die Systemintegration des Erwachsenenlernens erfolgt. In einer wissenssoziologischen Lesart zeigt das Konzept der Institutionalform, aus welchen gesellschaftlich institutionalisierten Wissensbeständen die organisationsspezifische „kognitive“ Struktur emergiert. Die symbolische Ordnung von Wissens- und Bedeutungsbeständen pädagogischer Organisationen orientiert und koordiniert das soziale Handeln von Akteuren. Institutionalformen pädagogischer Organisationen werden deshalb auch als Konstitutionszusammenhang pädagogischer Professionalität wirksam. Daran werde ich im nächsten Abschnitt anschließen und das theoretische Konstrukt organisationsgebundener Professionalität handlungstheoretisch begründen. Organisationsgebundene Professionalität ist ein Mehrebenenphänomen.

1.4 Organisationsgebundene Professionalität

Zu Beginn rufe ich noch einmal das Argument der Strukturdivergenz von Organisation und Profession in Erinnerung. In dieser Verhältnisbestimmung wird Erwachsenen-/Weiterbildung als ein professionelles Interaktionssystem definiert, das organisatorisch verankert ist. Organisation wird als Struktur aufgefasst, nämlich als eine Struktur der Arbeitsteilung und als eine Struktur der Koordination. Professionelles Handeln ist hingegen auf den Fall bezogen und wird situativ gedeutet:

Professionalität markiert eine situativ und interaktiv herzustellende soziale Realität, also einen höchst flüchtigen Zustand von Beruflichkeit, der sich weitgehend einer Überführung in Routinen oder organisationales Handeln entzieht, da er durch Intuition, persönlichen Stil und individuelles Ermessen

bestimmt wird. Die Kategorie bezeichnet demnach einen spezifischen Modus im professionellen Handeln bzw. des Arbeitsvollzugs selbst, der Rückschlüsse sowohl auf die Qualität der personenbezogenen Dienstleistung als auch auf die Befähigung des beruflichen Rollenträgers erlaubt (Nittel 2004, S. 350f.).

Das Verhältnis von Organisation und pädagogischer Professionalität wird als Entgegensetzung oder Dualismus von strukturellem Rahmen und pädagogischer Handlungssituation konstruiert. Das kann nicht zufriedenstellen. Andererseits ist in der Darstellung des Konzepts „organisationsgebundener Professionalität“ bisher noch zu wenig beachtet worden, dass Professionalität das kompetente Handeln individueller Akteure meint und Handelnde dazu Wissen und Können erwerben. Übereinstimmend argumentieren Kutscha (vgl. 2008, S. 1) und Nittel (vgl. 2000, S. 15), dass empirische Forschung handlungstheoretische Zugänge wählen soll, um Professionalität zu erschließen (vgl. Kutscha 2008, S. 1; Nittel 2000, S. 15).

Aus der unproduktiven Entgegensetzung von Struktur und Handeln führt Giddens' Konzeption der Strukturation: „Konstitution von Handelnden und Strukturen betrifft nicht zwei unabhängige voneinander gegebene Mengen von Phänomenen – einen Dualismus –, sondern beide Momente stellen eine Dualität dar“ (Giddens 1995, S. 77). Die Pointe ist, dass Handelnde als kompetente wissende Akteure vorgestellt werden, die bewusst situierte Handlungen vollziehen (vgl. ebd.). In den verschiedenen Handlungskontexten beziehen sich Handelnde auf Interpretationsschemata, Regeln und Ressourcen und sind auf der Ebene des diskursiven Wissens fähig, ihr Alltagsverhalten zu steuern (vgl. ebd., S. 82). Die Struktur, so argumentiert Giddens, ist den Individuen nicht äußerlich, sie ist „in gewissem Sinne ihren Aktivitäten eher ‚inwendig‘“ (ebd., S. 78). „Gemäß dem Begriff von der Dualität von Struktur sind die Strukturmomente sozialer Systeme sowohl Medium wie Ergebnis der Praktiken, die sie rekursiv organisieren“ (ebd., S. 77f.). Giddens modelliert das Handeln wie zu sehen ist nicht handlungstheoretisch, sondern im Rückgriff auf die Theorie sozialer Praktiken. Wird „Professionalität“ kulturtheoretisch im Rückgriff auf die Theorie sozialer Praktiken bestimmt (vgl. Reckwitz 2004b), so lässt sich pädagogische Professionalität auch von der Seite der sozial-strukturellen Kontextbedingungen – d.h. institutionalisierter *enabling structures* – bestimmen. Während sich nämlich Handeln auf den spezifischen Akt der Handlung eines Subjekts bezieht, impliziert der

Begriff „Praktik“ eine soziale, typisierte transindividuelle Aktivität, die ein Kollektiv trägt. Den Bedeutungswandel von einem handlungstheoretisch zu einem kulturtheoretisch fundierten Professionalitätsbegriff werde ich im nächsten Kapitel ausführlicher erläutern. Das Theorem von der Dualität der Struktur impliziert einen Handlungsbegriff, der für die Organisationstheorie erschlossen wird (vgl. Ortmann/Sydow/Windeler 2000) und an ein kulturtheoretisches Professionalitätsverständnis anschließt. Die Theorie der Strukturation negiert den intentionalen Handlungssinn nicht, intentionale Handlungsabsichten und transindividuelle Ordnungen des Handlungssinns werden als Aspekte der Dualität betrachtet (vgl. Giddens 1995, S. 82). Weder das handelnde Subjekt noch die soziale Ordnung genießen kategoriale Priorität, sondern handelndes Subjekt und soziale Ordnungen werden in rekursiven Handlungen oder Praktiken konstituiert. Im Handeln reproduzieren reflexive Akteure die Bedingungen, die ihr Handeln ermöglichen. Andererseits besitzt Struktur keine Existenz unabhängig von dem Wissen handelnder Akteure (vgl. ebd., S. 79). Handelnde können ihr Handeln beschreiben und begründen (diskursives Wissen); im Vollzug des Handelns wird zudem das inkorporierte praktische, also implizite Wissen aktualisiert. Folgende Beispiele können das Theorem der Strukturation veranschaulichen: Im Medium einer einzelnen Veranstaltungsdidaktik werden die Methodenkonzeptionen der institutionellen Bildungsangebote bestätigt oder verändert, die die Veranstaltungsdidaktik orientieren. Im Medium des jährlich zu planenden Bildungsangebots bestätigen oder verändern reflexiv handelnde Akteure das institutionelle Leistungsprofil der Bildungseinrichtung, auf das die Erstellung des Bildungsprogramms gründet. Im Medium der Zukunftswerkstatt setzen die Interaktionen der Moderatorin und der Lernende den gesellschaftlich institutionalisierten Möglichkeitsraum für zielgenerierendes Lernen als Suchbewegung in Kraft, der Bedingung der Möglichkeit einer Zukunftswerkstatt ist.

Diese Beispiele konkretisieren den Aspekt der Reproduktion von Ordnungen in der Produktion von Handeln.

In der Perspektive der Theorie der Strukturierung stellt sich – mit Blick auf die Inszenierung des sozialen Alltags gesprochen – der aktuelle Vollzug der Produktion von Handeln ebenso sehr als Prozeß der Reproduktion dieses Handelns dar (ebd., S. 78).

Die Theorie der Strukturation löst den Handlungsbegriff von dem Konzept des subjektiven Handlungssinns individualistisch konzipierter Handlungssubjekte und den Strukturbegriff aus seiner Subjektlosigkeit. In diesem Sinn spielt das Konstrukt der organisationsgebundenen Professionalität weder die subjektbezogene Perspektive gegen die organisationsbezogene Perspektive noch umgekehrt die organisationsbezogene gegen die subjektbezogene Perspektive aus. Das Konstrukt versucht, beide Perspektiven in eine „fruchtbare Dualität umzuwandeln“ (Sydow u.a. 2003, S. 35). Professionalität konstituiert sich wechselseitig, denn Akteure/Akteurinnen beziehen sich reflexiv und rekursiv auf die pädagogischen Institutionalformen, die sie immer wieder situativ zu Modalitäten ihres Handelns machen.

Die Akteure vermitteln in ihren Interaktionen die Handlungs- und Strukturebene, indem sie die Regeln und Ressourcen unter situativen Umständen situationsspezifisch und nach Maßgabe ihrer Biographie und Kompetenz, also auf ganz besondere Weise, zu *Modalitäten* ihres Handelns machen (Ortmann/Sydow/Windeler 2000, S. 320; Hervorh. i. O.).

Akteure machen die kognitive Ordnung (d.h. Wissensbestände) in Form von Regeln der Sinnkonstitution und die normative Ordnung (d.h. Rechte und Pflichten) in Form von Normen zu Strukturmomenten ihrer Interaktionen. Akteure/Akteurinnen beziehen sich außerdem in ihrem Handeln auf die Ressourcen pädagogischer Institutionalform(en), sie haben Zugriff auf allokativen Mittel (Produktionsmittel) oder auf autoritative Ressourcen (Macht).

Die Vertreter und Vertreterinnen der professionstheoretisch begründeten Perspektive auf Professionalität werden an dieser Stelle möglicherweise einwenden, dass das hier vorgestellte Konzept der Institutionalformen pädagogischer Organisationen auf die Frage der Systemintegration von Erwachsenen-/Weiterbildung eine Erklärung bietet, aber der besondere Charakter pädagogischer Arbeit, nämlich das Face-to-face-Interaktionsgeschehen zwischen Lehrenden und Lernenden in dem Konzept der Institutionalform noch nicht angemessen berücksichtigt wird. Die Frage liegt in der Luft: Welches Deutungsangebot macht das Konstrukt der organisationsgebundenen Professionalität für einen zentralen Kern der Berufsaufgabe, das Lehr-/Lerngeschehen? Giddens' Unterscheidung zwischen Sozialinte-

gration und Systemintegration ist hier aufschlussreich (vgl. Giddens 1995, S. 80). Unter Integration wird ein sozialer Mechanismus verstanden, der die Reziprozität von Praktiken zwischen Akteuren und Kollektiven involviert (vgl. ebd.). Sozialintegration meint, dass die Reziprozität zwischen Akteuren in Face-to-face-Interaktionen – d.h. in Kopräsenz erzeugt wird. Systemintegration hingegen stiftet Reziprozität zwischen Akteuren oder Kollektiven über eine weite Spanne von Raum und Zeit jenseits von Situationen der Kopräsenz hinaus. Die Mechanismen der Systemintegration setzen jedenfalls Face-to-face-Interaktionen der Sozialintegration voraus (vgl. ebd.). Im vierten Kapitel werde ich den performativen Prozess der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung in Organisationen erläutern, denn die Produktivität der Organisation liegt gerade darin, den in der Kopräsenz erzeugten intersubjektiven Sinn in generische, von der Kopräsenz der Akteure abgelöste Bedeutungsstrukturen, zu übersetzen. An dieser Stelle möchte ich die eigene Dignität von Bildungsprozessen in Kopräsenz und in dialogischer Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden hervorheben. Die Face-to-face-Interaktionen in Kopräsenz entfalten ein pädagogisches Feld. Der Begriff des pädagogischen Feldes geht auf Lewins psychologische Feldtheorie zurück, die eine metatheoretische Perspektive bietet, das Lehr-/Lerngeschehen feldtheoretisch zu betrachten (vgl. Lück 2001, S. 105; Weinberg 1991, S. 3; Winnefeld 1957). Die Gestaltpsychologie hat die Feldmetapher der Naturwissenschaft entlehnt und zur Erklärung psychischer Wahrnehmungsphänomene herangezogen.⁵ Daran anschließend hat Lewin den Feldbegriff auf den Lebensraum übertragen. Individuen handeln in einem raumzeitlichen Feld, und ihre Handlungen sind Ausdruck einer Wechselwirkung im Feld. Das Verhalten eines Individuums ist eine Funktion des gesamten gegenwärtigen Feldes, wie es für ein Individuum zu einer gegebenen Zeit existiert (vgl. Lück 2001, S. 4f.). Nur jene Bereiche der physischen und sozialen Welt, die zu einer gegebenen Zeit den Lebensraum einer Person nicht beeinflussen, werden nicht als Bestandteil des psychologischen Feldes betrachtet. Die Vergangenheit fließt in das gegenwärtige

5 Die Gestaltpsychologen Wertheimer und Köhler haben beispielsweise von „Wahrnehmungsfeldern“ gesprochen (vgl. Blankertz/Doubrawa 2005). Lewins theoretische Perspektive des Feldes überwand das Denken der Gestaltpsychologie, der sich Lewin indes selbst zurechnete.

Verhalten ein, da vergangene psychologische Felder Ursprünge des gegenwärtigen Feldes sind (vgl. Lück 2001, S. 5).

Die psychologische Feldtheorie betont den dynamischen Wirkungszusammenhang des jeweils gegebenen gegenwärtigen Feldes. Dieser Zusammenhang wurde empirisch in Felduntersuchungen erforscht. Lewin erkannte, dass eine Gruppe mehr ist als die Summe ihrer Mitglieder und dass sie sich als eine dynamische Ganzheit von ihren Mitgliedern unterscheidet. Ein Experiment hatte gezeigt, dass die spezifische Gestaltung des Prozessgeschehens einer Informationsveranstaltung für Hausfrauen, die das Ziel hatte, deren Einkaufs- und Kochgewohnheiten dauerhaft zu verändern, ausschlaggebend war für die Wirksamkeit der Veranstaltung (vgl. Weinberg 1991, S. 3). Lehren und Lernen lassen sich demzufolge als Prozessgeschehen in einem Feld darstellen, das die Lehrenden und Lernenden einschließt (vgl. ebd., S. 2). Im ganzheitlichen dynamischen Zusammenhang von Wahrnehmung, Erleben und Verhalten und deren Wechselwirkungen entsteht ein Feld, das ständig in Bewegung ist. Jedes Ereignis, jede Verhaltensveränderung, jede Entscheidung beeinflusst das Feld und organisiert es neu. Gestalttheoretisch betrachtet bilden sich komplexe Handlungsgestalten. Nach Winnefeld kann dieses Feld als ein Innenraum aufgefasst werden, der von sozialen und gesellschaftlichen Feldern umgeben ist (vgl. Weinberg 1991 im Rückgriff auf Winnefeld 1957, S. 3). Kennzeichnend für pädagogische Felder ist generell, dass der Innenraum in einem hohen Maße für die ihn umgebenden gesellschaftlichen Felder durchlässig ist. Der Begriff des Feldes verbindet also die Dimensionen innerer Dynamik und äußerer Offenheit und ist deshalb besonders geeignet, die Vielschichtigkeit pädagogischer Wirklichkeit zu erfassen. Der *link* – die Verknüpfung zwischen dem Innenraum des pädagogischen Feldes und der Offenheit des sozialen Feldes – wird über die Schnittstelle⁶ des „Lernkontextes“ organisiert. Schaffter bietet folgende Definition des Lernkontextes an:

6 Ortman/Sydow/Türk beschreiben die vielschichtigen Beziehungen zwischen Organisation und Gesellschaft und erkennen die Gesellschaftlichkeit von Organisation darin: dass Organisation „gesellschaftliche Aktivitäten koordiniert und zuriichtet“ und dies „spezifische gesellschaftliche Zusammenhänge und Schnitte zwischen diesen Aktivitäten“ impliziert (2000a, S. 16).

Erwachsenenpädagogische Kontexte sind wahrnehmungs- und handlungsleitende Sinnzusammenhänge, die es ermöglichen, dass unterschiedliche Akteure mit hoch differentem biographischen und sozialen Erfahrungshintergrund weitgehend Gleiches unter Lehre und Lernen verstehen, ohne dass sie zuvor eine entsprechend institutionalisierte Lernsozialisation (wie z.B. als Schüler, Auszubildende oder Studenten) durchlaufen mussten. Der Kontext bietet eine implizite, z.T. aber auch explizite Verständigung darüber, welches besondere Verständnis von Lernen im Erwachsenenalter jeweils gültig und wirksam ist (Schäffter 2002, S. 28).

Der Lernkontext ist die konstituierende Rahmung der Handlungskoordination von Lehrenden und Lernenden (vgl. Schäffter 2000a, S. 82). Für die Weiterbildung Erwachsener ist es angemessener, „Lehre“ als übergreifende systemische Funktion zu deuten, statt auf eine personale Lehrinteraktion in einer dyadischen Professionellen-Klienten-Beziehung zu rekurrieren. Das Modell einer systemischen Lehrfunktion schützt Lernende davor, inadäquate Lerner-Rollen zugeschrieben zu bekommen (vgl. ebd.). Jeder einzelne Akteur einschließlich Organisatoren und Planerinnen sind an der Lehrfunktion in spezifischer Weise beteiligt. Der Lernkontext verschränkt das professionelle Handeln und Aneignungshandeln, beide sind Teilfunktionen eines übergeordneten Sinnzusammenhangs.

Das besondere Gefüge eines pädagogischen Feldes, dessen Innenraum in einem hohen Maße für die umgebenden gesellschaftlichen Felder durchlässig ist, verweist auf die systemische Fähigkeit von Organisation zu organisierter Komplexität.

Als komplexes, soziales System verfügt pädagogische Organisation über ein breites Register an Einwirkungsmöglichkeiten: Sie überformt körperliche Selbstdarstellungsmuster, kanalisiert psychische Reaktionsweisen, prägt Mentalitätsstrukturen, bahnt oder hemmt affektive Ausdrucksformen, strukturiert soziale Interaktion und prozessiert die Dynamik von Gruppen und Gruppenverbänden. Lernorganisation, im Lewinschen Sinne als „Feld des Lehrens und Lernens“ (Weinberg 1989) verstanden, ist daher in seiner Komplexität außerordentlich voraussetzungsvoll. Ein soziales Feld ist nicht in technischem Sinne willkürlich „herstellbar“, sondern bestimmt sich aus einem, den unmittelbar Beteiligten kaum durchschaubaren, Spannungsgefüge. Daher ist es auch von keiner Leitungsposition aus in seiner Gesamtheit

steuerbar, denn auch das Management ist Teil des sozialen Kräftefeldes und somit ebenfalls seinen Strukturen unterworfen (Schäffter 2004b, S. 9; vgl. Schäffter 2005a, S. 192).

Ein solches Kräftefeld ist „nur“ organisierbar. In ihrer organisationsgebundenen Gestalt ist Professionalität tatsächlich zur Ebene der gesellschaftlichen Funktion von Erwachsenenlernen vermittelt. Die professionstheoretische Perspektive geht davon aus, dass der Bezug zum gesellschaftlichen Zentralwert eine Dimension der professionalisierten Handlungsstruktur ist, die individuell von einzelnen Weiterbildnerinnen und Weiterbildnern fallbezogen re-produziert wird. Diese Annahme konnte in der empirischen Rekonstruktion der Selbstbeschreibungen von Erwachsenenpädagogen und Weiterbildnerinnen nicht bestätigt werden (vgl. Peters 2004). Erkennbar ist aber, dass die Gesellschaftlichkeit von pädagogischer Professionalität als organisierte Komplexität von pädagogischer Organisation emergiert. Das Konzept Organisationsgebundene Professionalität erfasst ein Mehrebenenphänomen.

Für das Verständnis der Bedingungen des eigenen Handelns in der jeweiligen Akteursposition haben die Institutionenformen eine wichtige Orientierungsfunktion. Individuelle Akteure sind nämlich Bestandteil eines komplexen, aus einer Einzelposition aber nicht verfügbaren Gesamtfeldes und versuchen aus dieser Perspektive den überindividuellen systemischen Zusammenhang zu erschließen. Vergleichbar mit der Funktion des Genres für die Schreibkompetenz einer Schriftstellerin oder Lesekompetenz von Lesern einer Kriminalgeschichte hat die Institutionenform eine Funktion für die Koordination des Handelns in einem kollektiven Handlungsnetz (vgl. Czarniawska 1997). So wie Lesende ihre Lesekompetenz aus der Kenntnis des Genres gewinnen, gewinnen individuelle Akteure professionelle Handlungskompetenz, wenn sie reflexiv über die jeweils zutreffende Institutionenform Lebenslangen Lernens verfügen, in der sie handeln. Professionalität des Bildungsmanagements kommt darin zum Ausdruck, dass es Kenntnisse über Alternativen pädagogischer Praktiken hat, spezifische pädagogische Praktiken kontingent setzen kann und die Angemessenheit der jeweiligen pädagogischen Praktiken in Bezug auf die funktionale Anforderung ans Lernen zu reflektieren vermag. Professionalität des Bildungsmanagements zeigt sich dann in der Fähigkeit zur reflexiven Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens.

Organisationsspezifische pädagogische Institutionalfom(en) ergeben eine sinnhafte Ordnung. Eine Ordnung ist keine von dem Handeln abgelöste Struktur, sondern wird permanent im Sinne einer performativen Vollzugswirklichkeit hergestellt. Dies ist die zentrale Aussage in Weicks Konzeption: Organisieren als sozialer Prozess der Sinnstiftung in Organisationen. Im folgenden Kapitel wird erklärt, wie Organisationen ihre organisations-eigene kognitive Ordnung bilden.

1.5 Die pädagogische Organisation im performativen Prozess der Bedeutungsbildung

Das Vokabular, mit dem der soziale Prozess der Sinnstiftung in Organisationen beschrieben wird, wurde von Weick entwickelt (1985, 1995). Bei dem Prozess der Sinnstiftung handelt es um einen sozialen Mechanismus, der in Organisationen eine charakteristische Weise ihrer Wirklichkeitsauffassung herausbildet. Vor diesem Hintergrund verstehen wir auch den Prozess der Professionalitätsentwicklung besser, der an die einzelne Bildungsorganisation und ihre Institutionalfom(en) gebunden ist, nämlich als einen performativen Prozess der Bedeutungsbildung und der Strukturbildung.

Weick erhebt den Anspruch, mit seiner Sensemaking-Perspektive die Organisationswirklichkeit angemessener zu beschreiben als Organisationstheorien, die Strukturen, Prozesse und Entscheidungen rational modellieren. Die Sensemaking-Perspektive stellt nämlich in Rechnung, dass Akteure in ungeordneten und nicht voraussagbaren Kontexten handeln und entscheiden und folglich permanent Kontingenz verarbeiten müssen. Organisieren heißt, diese Mehrdeutigkeit auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren (vgl. 1995, S. 70).

Sensemaking ist ein fortwährender sozialer Prozess in der Kollektivstruktur einer Organisation. Unter *sensemaking* wird verstanden, dass Akteure, Akteurinnen sich die Welt sinnhaft machen, Sinn generieren und ihn als Bedeutung aufrechterhalten. Durch den Prozess der Sinnstiftung wird die Koordination von Handlungen über Raum und Zeit in einer kollektiven Struktur ineinandergreifender Handlungen möglich. Die organisationseigene Produktivkraft liegt in ihrer Fähigkeit, generische Bedeutungen

(*meaning*) zu generieren und verfügbar zu halten. *Sense/meaning* ist ein Ergebnis des Organisationsprozesses.

Auf einer basalen Ebene des Handelns beschreibt Weick (1995) die minimale Struktur des Sinns so: Die Grundstruktur der Bedeutung besteht aus drei Elementen: Begriff, Beziehung und Rahmen (vgl. ebd., S. 109). Die weniger abstrakten bzw. die konkreteren Begriffe erhalten durch einen abstrakteren Rahmen Bedeutung (vgl. ebd.).

If a person constructs a relation between these two moments, meaning is constructed. This means that content of sensemaking is to be found in the frames and categories that summarize past experience, in the cues⁷ and labels that snare specifics of present experience, and in the ways these two settings of experience are connected (ebd., S. 111).

Fehlen „prototypische vergangene“ Ereignisse, dauert es länger, bis eine Bedeutung konstruiert ist. Sinnstiftung kommt in Gang, wenn der fortlaufende Erlebnis- und Ereignisstrom des Handelns unterbrochen wird, die Wahrnehmung auf einen Indikator – „cue“ – der Situation fokussiert und diesem durch einen abstrakteren Bezugsrahmen aus der Vergangenheit eine Bedeutung gegeben wird. Das Konzept der Sinnstiftung übernimmt aus dem Theorieangebot der Ethnomethodologie die Interpunktion von Handeln und Sinnstiftung:⁸ Handelnde erfassen erst im Verlauf des Handelns die Situation, in der sie handeln. Deshalb ist die Handlung die erste Ordnungsbestimmung des Sinns einer Situation, in der Handelnde wörtlich sich selbst finden (vgl. ebd., S. 4). Weick betont, dass *sensemaking* nicht als Interpretation einer Situation zu verstehen ist. „Sensemaking hat weniger

7 Das englische Wort *cue* bedeutet „Achtungssignal, Aufruf, Einsatz, Fingerzeig, Hinweis, Stichwort, Wink“. Im Strom des Erlebens taucht ein Signal auf, wird ein Moment zu einem Fingerzeig für etwas und gibt den Einsatz für den Prozess der Sinngebung. Die Übersetzung des englischen *cue* mit „Indikator“ beinhaltet zwar den funktionalen Aspekt des Anzeigens von etwas, ist aber dem Wortsinn nach insofern schwächer, als der aktivierende Aufforderungscharakter mit dem Begriff „Indikator“ nicht ausgedrückt wird. Indikatoren haben den Charakter von Signalen, die den Einsatz für den Prozess der Sinngebung geben.

8 Weick führt die Studie von Garfinkel über das Entscheidungsverhalten von Juroren in Wettkämpfen an: Die Juroren behandelten ihre Entscheidung als ein Ergebnis, das begründet wird. Garfinkel hatte in der Studie herausgearbeitet, dass die Juroren zuerst eine Sequenz kreierte, die eine Bedeutung beinhaltete. Dann wurden die Dinge, die vorausgegangen waren, so behandelt, als ob sie so waren. Fakten wurden retrospektiv sinnvoll (vgl. Weick 1995, S. 10).

mit Entdecken als mit Erfinden zu tun“ (ebd., S. 13). Die Handlung steht an erster Stelle, und die Sinnstiftung erfolgt retrospektiv. Handeln wird in dieser Auffassung als vorbewusster Selbstaussdruck des Handelnden erkennbar. Erst retrospektiv konstruieren Akteure diese Situationen sinnvoll und strukturieren damit das zunächst Nichtgewusste (vgl. ebd.).

Sensemaking ist ein Prozess, der in der (sozial konstruierten) Identität von Menschen gründet, der retrospektiv verläuft, der kognitive Umwelten handelnd erzeugt, der in Netze intersubjektiv erzeugter Bedeutungen eingebunden ist, der in Gang kommt, wenn der fortlaufende Erlebnis- und Ereignisstrom unterbrochen wird, der Wahrnehmung fokussiert, um Ereignisse im Strom des Erlebens mittels Indikatoren einzuklammern bzw. auszuklammern,⁹ indem man sie selbst sinngebend ausschmückt, und der dabei vorrangig nach Plausibilität und nicht nach Genauigkeit strebt (ebd., S. 17; Übersetzung H.S.).

Dies sind die sieben wesentlichen allgemeinen Charakteristika der Sinnstiftung. *Sensemaking* beschreibt einen alltäglichen Vorgang der Sozialwelt. Weicks besondere Leistung ist es allerdings, *sensemaking* als eine theoretische Perspektive auf Organisationen entwickelt zu haben. Sinnstiftung erfolgt in Organisationen nicht als individueller Akt, sondern in einer temporalisierten Kollektivstruktur ineinandergreifender Handlungen.

Auf der Ebene der Organisation werden die Differenz zwischen Sinn und Bedeutung und die überbrückenden Operationen (*bridging operations*) zwischen unterschiedlichen Ebenen des Sinns entscheidend.

9 Der Begriff des Einklammerns stammt ursprünglich von Edmund Husserl und ist ein Begriff im Kontext der phänomenologischen Erkenntnistheorie. Epoché meint den Akt des Einhaltens oder Innehaltens und die bewusste Ausschaltung von natürlichen, theoretischen oder tradierten Vorannahmen. Der Begriff des Einklammerns wurde später von Schütz/Luckmann in der Sozialtheorie der Lebenswelt aufgegriffen. Zum Erkenntnisstil der Lebenswelt gehört auch die phänomenologische Einklammerung der Hinnahme der Weltwirklichkeit; gleichwohl unterscheidet sich die Einklammerung in der natürlichen Einstellung des täglichen Lebens von der wissenschaftlich-methodologischen Einklammerung (Schütz/Luckmann 2003, S. 59). „In der natürlichen Einstellung suspendiert der Mensch allerdings nicht seinen Glauben an die Existenz der äußeren Welt und ihrer Objekte, sondern im Gegenteil, er suspendiert jeglichen Zweifel an ihrer Existenz. Was er einklammert, ist gerade der Zweifel, dass die Welt und ihre Objekte anders sein könnten, als sie ihm gerade erscheinen“ (ebd., S. 59). Weick argumentiert ähnlich: dass die Funktion der Einklammerung in der Reduzierung von Mehrdeutigkeit liege.

Drei Ebenen des Sinns können unterschieden werden:

- subjektiver/intersubjektiver Sinn,
- generische Subjektivität,
- extrasubjektiver Sinn.

Persönliche Gefühle, Intentionen und Gedanken (subjektiver Sinn) transformieren sich in der Konversation zwischen Subjekten zu einer eigenständigen sozialen Realität: zum intersubjektiven Sinn in Organisationen. Der intersubjektive Sinn bedarf also eines Kontakts zwischen Subjekten. Der subjektiv gemeinte Sinn dessen, wie man etwas erlebt und empfunden hat, wird im direkten Gespräch anderen Subjekten mitgeteilt.

Intersubjektivität emergiert als eine eigenständige soziale Realität auf Zeit: Man ist in Interaktion, adressiert, hört, versteht, generiert zusammen ein Verständnis, zieht Schlussfolgerungen usw.

Von diesem Kontaktgeschehen abstrahiert gleichzeitig und fortwährend der generische Sinn, der eine zweite Ebene der Emergenz darstellt. Generische Intersubjektivität abstrahiert von konkreten Subjekten und den spezifischen Handlungskontexten – sie impliziert ein generisches Selbst (*generalized other*) und generisches Wissen im Sinne von Skripten, Regeln, Mustern. Auf dieser Ebene des Sinns werden Programme, Veranstaltungsformen wie auch die Rolle und Funktion der Weiterbildner/innen und Berater/innen unabhängig von einzelnen konkreten Vorgängen und Personen vorgestellt. Ein generischer Begriff bezeichnet nämlich eine Klasse von Sachverhalten oder Ereignissen im Gegensatz zu einem individuellen Sachverhalt oder Ereignis. Z.B. weisen die zu Beginn einer Veranstaltung genannten Erwartungen auf die Lernbedürfnisse der Teilnehmenden hin – während die Interpretationen der Teilnehmererwartungen durch die Lernbegleiterin und die Schlussfolgerungen des Teams diesen situierten Sinn transformieren und den Lernbedarf einer Zielgruppe zu identifizieren suchen. Laucken unterscheidet die phänomenale Denkform und die semantische Denkform. Die phänomenale Welt zeigt sich mir als mein „erlebend-gelebtes in-der-Welt-Sein“ (Laucken 2003, S. 321), während die semantische Welt aus Bedeutungseinheiten und den Verweisungszusammenhängen der semantischen Einheiten besteht (vgl. ebd., S. 145). „Sensemaking in Organizations“ fokussiert auf den Vorgang der Sinntransformation von *sense* (Sinn)

zu *meaning* (Bedeutung). Um Bedeutung zu erhalten, muss sich der Sinn von konkreten Personen und Phänomenen lösen und einen semantischen Verweisungszusammenhang konstruieren, der so allgemein ist, dass er auf vergangene und zukünftige konkrete Ereignisse und Phänomene rückbezogen werden kann. Allerdings bezeichnet Weick diese Ebene des Sinns nicht mit dem Begriff „*meaning*“, sondern als „generische Subjektivität“. Damit betont er, dass die generische Form des Sinns von den Subjekten und durch ihre subjektive Wahrnehmung konstruiert und aufrechterhalten wird.

Bei diesem Vorgang der Sinntransformation kommt es aus Weicks Sicht auch zu einem Rückbezug auf den extrasubjektiven Sinn. Der extrasubjektive Sinn wird dem Bereich der Kultur als symbolisch organisierte Wirklichkeit und den Institutionen zugerechnet. Weick stellt in Rechnung, dass dieser Bereich entscheidend ist für die generische Subjektivität, doch die Verknüpfung interessiert ihn im Hinblick auf den Prozess des Organisierens nicht, und folglich arbeitet er das „Drei-Ebenen-Modell“ nicht vollständig aus. Andererseits beschreibt es Vokabulare des Sinns, die der Sphäre der Gesellschaft zuzuordnen sind (vgl. 1995, S. 111ff.). Weicks Sensemaking-Perspektive reproduziert hier ein Muster organisationstheoretischen Denkens, dem zufolge die Organisation ihr eigener Referenzpunkt der Selbstbeschreibung ist. Ausgeblendet wird, dass Organisation wiederum in Gesellschaft und Kultur eingebettet ist. Es wird somit eine „Lücke“ erkennbar: Die kultur- bzw. institutionstheoretische Modellierung des Verhältnisses von Organisation und Professionalität bekomme ich in Weicks Modellierung nicht gänzlich unter. Deshalb nehme ich im Anschluss an die institutionstheoretische Beschreibung der Bildungsorganisation (vgl. Tabelle 3) eine sozialtheoretische Erweiterung vor.

Organisation – bzw. die Funktion organisationaler Formen – kommt auf der zweiten Ebene der Emergenz von Sinn ins Spiel. Die besondere Charakteristik dieser Ebene ist die Übersetzung des subjektiven und intersubjektiven Sinns in die generische Subjektivität einer Kollektivstruktur der Koordination von Handlung (vgl. ebd., S. 71). Übersetzen von Sinn in Bedeutung und Rückübersetzen von Bedeutung in handlungsleitenden Sinn finden fortwährend statt. Stets sind beide Ebenen in Beziehung. Es gibt immer wieder Situationen, in denen generische Subjektivität, Routinen, Skripts, also generisches Wissen, Handlungen nicht zufriedenstellend

orientieren, da sich Kontexte unerwartet, mitunter turbulent verändern, neue Technologien eingeführt werden, oder Gegebenes in anderer Weise kontingent wird. In solchen Situationen greifen Menschen auf intersubjektiv geteilte Kommunikation zurück, in der sie versuchen, Sinn daraus zu machen – d.h. ihn zunächst zu generieren, um ihm in einer Kollektivstruktur generische Bedeutung zu geben. Das Verhältnis von subjektivem Sinn, Intersubjektivität und generischer Subjektivität/Bedeutung betrachtet Weick unter dem Gesichtspunkt von Autonomie und Kontrolle. Koordination muss die Spannung zwischen Innovation (Intersubjektivität) und Kontrolle (generische Subjektivität) handhaben. Es gibt Organisationen, die über Möglichkeiten verfügen, intersubjektive Kommunikation als Ressource für Innovationen zu nutzen; in anderen Organisationen dominieren Regeln und Verfahren, und solche Ressourcen bleiben ungenutzt. Organisationen können wir demzufolge darin beobachten, wie in ihrer Kollektivstruktur beide Ebenen der Emergenz verknüpft werden.

| Ebenen des Sinns | Ebenen des Sinns bei Weick | Sozialtheoretische Erweiterung |
|-----------------------------------|---|---|
| Kultur/Gesellschaft | extrasubjektiver Sinn | in einer funktional differenzierten Gesellschaft institutionelle Sinnzusammenhänge als ermöglichende und einschränkende Relationen über Raum und Zeit |
| Organisation | generische Subjektivität: Rollen, Skripte, Regeln | Emergenz von Bedeutung und Koordination von Handlungen in einer kollektiven Struktur – organisationale Relationen |
| Individuen: Intersubjektivität | intrasubjektiver und intersubjektiver Sinn | in sozialen Praxen eingebetteter subjektiver Sinn und intersubjektiv generierter Sinn – (inter-)personale Relationen |
| Fundierung | sozial konstruierte Identitäten der Subjekte | soziale Praktiken |

Tabelle 3: Ebenen des Sinns im Prozess der Sinnstiftung (eigene Darstellung)

Weick betrachtet Organisation im Rückgriff auf die Wahrnehmungsperspektive der Ethnomethodologie als eine Vollzugswirklichkeit. Geht man vom prekären Charakter alltäglicher Verständigung aus und nimmt an, dass

Sozialität erst situativ als Inter-Subjektivität hergestellt werden muss, so gibt die Wahrnehmungsperspektive der Ethnomethodologie auf die Frage, worin Sozialität gründet, eine zunächst überraschende und kreative Antwort: Die Vertreter der Ethnomethodologie argumentieren, dass Akteure, Akteurinnen wechselseitig einander eine Übereinstimmung unterstellen. Die objektiven Tatsachen des sozialen Lebens werden mittels der unterstellten Übereinstimmung als eine fortlaufende Durchführung der aufeinander abgestimmten Aktivitäten des täglichen Lebens erzeugt (vgl. Bohnsack 2007, S. 58). Betrachtet man Organisationen als Vollzugswirklichkeit, so ist der Blick auf die Prozesse des Organisierens zu richten. Weick schlägt vor, die Vorstellung von Organisation als Struktur aufzugeben und stattdessen das Organisieren als Prozess vorzustellen.

Wir bevorzugen eine Auffassung von Organisationen, die davon ausgeht, dass Organisationen andauernd auseinanderfallen und deshalb beständig aufgebaut werden müssen. Prozesse müssen permanent neu verwirklicht werden (Weick 1985, S. 67).

Über Sensemaking zu sprechen heißt, über die Wirklichkeit als eine fortlaufende Vollendung zu sprechen, die ihre Form findet, wenn Menschen sich retrospektiv den Sinn von Situationen machen, in denen sie sich selbst und ihre „Herstellungen“ befunden haben. Dieser Prozess hat eine starke reflexive Qualität. Menschen machen sich ihren Sinn von Dingen, indem sie eine Welt sehen, die sie sich längst auferlegt haben, durch das, was sie glauben (Weick 1995, S. 15; Übersetzung H.S.).

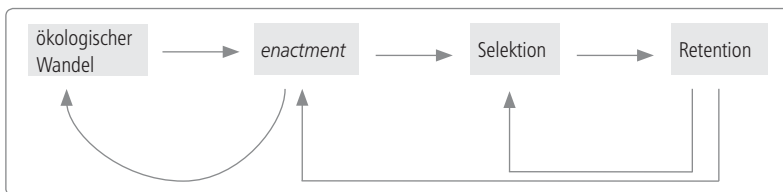


Abbildung 3: Der Prozess des Organisierens (Quelle: Weick 1985, S. 193)

Permanentes Beseitigen der Mehrdeutigkeit errichtet eine kollektive Struktur des Sinns (bzw. der Bedeutung), die durch die ineinandergreifenden Handlungen sowohl aufrechterhalten als auch beständig gewandelt wird.

Den sozialen Mechanismus, der die kollektive Struktur etabliert, bezeichnet Weick als den eigentlichen Prozess des Organisierens. Er besteht aus vier Sequenzen, die jeweils verschiedene Stadien in der Herausbildung der kollektiven Struktur darstellen.

Der „Prozess des Organisierens“ modelliert eine Prozesskette – die eine Sequenz von vier einzelnen, sich wechselseitig beeinflussenden Teilprozessen verknüpft (ebd., S. 189ff.):

- ökologischer Wandel,
- *enactment*,
- Selektion,
- Retention.

Ökologischer Wandel

Veränderungen des Handlungskontextes ergeben mehrdeutige und unbestimmte Vorlagen, die den Prozess der Sinnstiftung veranlassen. Seinen Ausgangspunkt nimmt der Prozess dort, wo im kontinuierlichen Erlebnis- und Ereignisstrom die in der Vergangenheit entwickelten Deutungsmuster und Routinen keinen unmittelbaren Sinn ergeben und der Fortgang des Prozesses unterbrochen wird. Nur Dinge, die nicht reibungslos laufen, aktivieren die Aufmerksamkeit. Die Kernthese ist, dass ökologische Veränderungen „die Rohmaterialien der Sinnggebung“ bereitstellen. Dies ist aber nur dann der Fall, wenn frühere Erfahrungen von sich aus keine Sinnggebung bereithalten.

*Enactment*¹⁰

Das *enactment* ist ein selektiver, konstruktiver und performativer Akt. Die mehrdeutigen und kontingenten Möglichkeiten der Umwelt werden gefil-

10 Im Originalschaubild der deutschen Ausgabe wurde der Begriff „*enactment*“ mit „Gestaltung“ übersetzt. Ortman (2004) schlägt jedoch vor, den Anglizismus „*enactment*“ zu verwenden, denn „Gestaltung“ verfehlt aus seiner Sicht den von Weick dargestellten Sachverhalt. Das Verb *to enact* sollte „je nach Kontext mit ‚in Kraft setzen‘, ‚in Geltung setzen‘, ‚verbindlich machen‘, ‚konstruieren‘ u.ä. übersetzt werden. (...) In vielen Zusammenhängen kann man, vielleicht etwas überraschend, auch ganz gut ‚etablieren‘ sagen (...). Etwas etablieren heißt, es in Geltung setzen – in Kraft und das ist übrigens auch die lexikalische wie wörtliche Übersetzung von *enact*. (...) Enactment ist ein Tun. (...) Etabliert ist, was wir performativ etablieren, und zwar, weil wir es etablieren, in Geltung setzen, in Kraft setzen“ (Ortman 2004, S. 201f.; Hervorh. i. O.).

tert, und eine einzelne relevante Umwelt wird anerkannt und praktisch-performativ gültig gemacht. Das *enactment* ist eine Antwort auf die Anforderung einer Situation, mehrdeutige Vorlagen auf ein bearbeitbares Maß zu reduzieren. Ungewöhnliche Ereignisse werden aus dem Strom des Erlebens für eine nähere Betrachtung ausgesondert. Diesen Akt der Selektion eines Individuums in Bezug auf seine Umwelt nennt Weick „Einklammern“. Einklammern ist eine Form des *enactment*, in der das Subjekt die vorhandene Kontingenz der Umwelt filtert. Die Umwelt, so wie das Individuum sie auffasst, wird dadurch als Wirklichkeit in Kraft gesetzt (vgl. Weick 1985, S. 190). Diese ursprüngliche Setzung von Realität ist das, was durch das Wort „*enactment*“ erfasst wird (vgl. ebd., S. 238). Mit dem Begriff „*enactment*“ erfasst Weick auch die kreativen und produktiven Momente des Handelns, das in diesem Moment keinem zielgerichteten oder regelorientierten Entwurf oder Muster folgt. Solche Handlungen bereiten die Bühne für Sinngebung (vgl. ebd., S. 212ff.). Menschen setzen aktiv Dinge in die Welt, die sie dann wahrnehmen und worüber sie anschließend sprechen können. Deshalb ist *enactment* eine Handlung, die für andere Mit-Akteure Konsequenzen haben kann, und das heißt, dass sie in diesem Fall für die anderen einen ökologischen Wandel hervorruft. Entscheidend ist dann, ob das *enactment* von den Mit-Akteuren und -Akteurinnen im Selektionsprozess ergriffen oder fallengelassen wird (vgl. ebd., S. 191). Das *enactment* „stellt in der Form, wie es sich mit dem ökologischen Wandel verbindet, nur die mehrdeutigen Rohmaterialien zur Verfügung, die dann vom Selektionsprozeß der Mit-Akteure ergriffen oder fallengelassen werden können“ (ebd.).

Selektion

Selektion ist der Prozess, in dem das mehrdeutige *enactment* retrospektiv eine Bedeutung erhält, indem erfahrungsbasierte Interpretationsrahmen das *enactment* sinnhaft ausschmücken. Die am *enactment* vollzogene retrospektive Interpretation der ehemals mehrdeutigen Vorlage wird zur Anwendung in zukünftigen Situationen aufbewahrt. Das mehrdeutige *enactment* zieht unwillkürlich Aufmerksamkeit auf sich; es werden erfahrungsbasierte Annahmen über verursachende Zusammenhänge zur Interpretation herangezogen, die Weick einmal als Strukturen bezeichnet, die dem Ereignis auferlegt werden (vgl. ebd.). An anderer Stelle spricht er von

„frames“ oder auch „Ursachenkarten“. Im Vorgang des Selegierens wird eine bestimmte Interpretation stabilisiert, die bereits ein vernünftiges Maß an Klarheit und Handlungssicherheit bietet. Die Deutung des *enactments* muss Sinn ergeben, denn nur so kommt der organisationsspezifische Prozess des Selegierens von Interpretationsschemata in Gang. Organisationen selegieren Interpretationen und gefestigte Interpretationsschemata. Die an einem *enactment* vollzogene retrospektive Interpretation der ehemals mehrdeutigen Vorlage wird dabei für die Anwendung in künftigen Situationen aufbewahrt, die ähnlich verlaufen (vgl. ebd., S. 192). Im Prozess des Organisierens werden Interpretationsschemata wiederholt „ausgelesen“, die sich bei der Reduktion von Mehrdeutigkeit als hilfreich erweisen, und weniger hilfreiche werden eliminiert (ebd.).

Retention (enacted environment)

Als „Retention“ wird jener Vorgang bezeichnet, der dafür sorgt, dass Produkte erfolgreicher Sinngebung in einer temporalisierten kollektiven Struktur verfügbar gehalten werden. Die Aufbewahrung erfolgreicher Produkte der Sinnstiftung zur Anwendung in zukünftigen Situationen erzeugt Erwartungswerte bzw. Rekursivität. Die in Kraft gesetzte Bedeutung ist das Ergebnis des Organisationsprozesses und wird als *enacted environment* bezeichnet.

Eine etablierte Umwelt ist ein gegliederter und zusammenhängender Abriß einer ehemals mehrdeutigen Vorlage. Sie ist eine sinnvolle Version dessen, worauf sich die Mehrdeutigkeit bezog, wenngleich auch andere Versionen hätten konstruiert werden können (Weick 1985, S. 192; Hervorh. i. O.).¹¹

Enacted environments sind Output des Organisierens – und nicht Input des Organisierens. Schon das *enactment* hat mögliche Umwelten ausgesondert, die die Organisation klären und ernst nehmen kann; aber erst der Selektionsprozess entscheidet, ob die Organisation dies auch tatsächlich tut. Der Prozess des Organisierens ist ein Zusammenwirken in einer kollektiven Struktur – Sinnstiftung in Organisationen ist kein individueller Akt und wird von Weick mit dem Bild beschrieben, dass

11 In der deutschen Ausgabe steht „gestaltete Umwelt“ statt „etablierte Umwelt“. Der Begriff heißt im Ursprungstext „*enacted environment*“.

Organisationen immer und immer wieder mit sich selbst reden, um herauszufinden, was sie denken (...). Der Organismus oder die Gruppe gestaltet mehrdeutiges Rohgerede, das Gerede wird retrospektiv gesichtet und mit Sinn belegt, und dieser Sinn wird im Retentionsprozeß als Wissen gespeichert (ebd., S. 195).

Weick beschäftigt die Frage, wie die Reduzierung von Mehrdeutigkeit im Akt des Einklammersns und im Akt der retrospektiven Sinngebung unter den Vorzeichen von Organisation gefasst werden kann. Hier erfolgen *enactment*, Selektion und Retention in verteilten Rollen. Der entscheidende Unterschied ist, dass in Organisationen all diese fortlaufenden Erlebnisströme wie auch ihre Unterbrechungen immer in einem interdependenten Zusammenhang stehen. Im Rückgriff auf Simon stellt Weick heraus, dass der doppelte Interakt das Basiselement des Organisierens ist (vgl. ebd., S. 173). Doppelte Interakte sind interdependente Verhaltensweisen, die mit großer Wahrscheinlichkeit eine Einklammerung des Erlebnisstroms zustande bringen. „Doppelter Interakt“ bedeutet, dass die von Person A ausgehende Verhaltensweise für B relevant ist und B zu einem Verhalten veranlasst. Gleichzeitig ist das Verhalten von B für A relevant und veranlasst A zu einem Verhalten. Wenn also eine der beiden Personen handelt, reagiert die andere Person, weil man wechselseitig voneinander abhängig ist. Diese Interdependenz erzeugt eine kollektive Struktur ineinandergreifender Handlungen. Die Reduktion von Mehrdeutigkeit ist zugleich ein sozialer und ein individueller Prozess (vgl. ebd., S. 207). Mehrdeutigkeit wird in Organisationen durch ineinandergreifende Handlungszyklen als *enactment*, Selektion und Retention beseitigt. Sinnstiftung ist als sozialer Prozess vollzogen, wenn die individuellen Akteure, Akteurinnen einer mehrdeutigen, unbestimmten Situation ein kollektives Interpretationsschema auferlegen (vgl. ebd.). In diesem Fall hat man eine Art Übereinstimmung darüber herstellen können, was an den vergangenen Erfahrungen bedeutsam und was belanglos ist (vgl. Weick 1995, S. 207). Organisationen sind temporalisierte Strukturen, denn die vergangenen *enactments* und ihre Etablierung als relevante, praktisch gültige Umwelten mit gegenwärtigen Ereignissen sind schleifenförmig verknüpft, sie werden erneut praktisch gültig und stiften Vertrauen in eine unbestimmte Zukunft. Der Organisationsvorteil besteht darin, dass der generische Sinn (Bedeutung) in einer

kollektiven Struktur verfügbar gehalten wird: Akteure, die nicht an der Generierung des intersubjektiven Sinns beteiligt waren, können/müssen daran anschließen, sie übersetzen die Bedeutung in ihren Handlungskontext und setzen sie fort. Die Spannung zwischen der Ebene der Personen und ihren jeweils individuellen Erlebnisströmen sowie der Ebene der Organisation bzw. kollektiven Bedeutungsstrukturen wird in Weicks Konzept nicht in eine Richtung aufgelöst. Die Spannung wird grundsätzlich für produktiv gehalten. Gleichwohl ist in Organisationen ein überindividuelles Vokabular anzutreffen, das in Sinnstiftungsprozessen eine bedeutungsvolle Definition der gegenwärtigen Situation erzeugt.

Ortmann schlägt eine institutionentheoretische Lesart des Enactment-Selektion-Retention-Prozesses vor.

Die etablierte Umwelt ist Umwelt, soweit wir sie als relevante, als gültige praktisch anerkannt und für unser Handeln verbindlich gemacht haben. (...) *Enactment* bezeichnet die performativ wirksame Etablierung einer Geltung, die auf diese Weise in Kraft tritt (Ortmann 2004, S. 203; Hervorh. i. O)

Im *enactment* kommt aus seiner Sicht die Etablierung einer Geltung zum Ausdruck, die der Kern aller Institutionalisierung ist (vgl. ebd., S. 26ff. im Rückgriff auf Searle). Der Geltungsglaube sichert die Wirklichkeitsauffassung ab, die performativ zur Geltung gebracht wird. Minimale institutionelle Strukturen bestehen aus konstitutiven Regeln des Typs „X zählt als Y im Kontext K“ und aus regulativen Regeln des Typs „Wenn X, dann Y“ (ebd.). Das Gespräch (X) in einem Englisch-Konversationskurs (K) gilt für die Beteiligten als Lernen (Y), während sie das Gespräch (X*) am Abend in einem Café (K*) für eine Freizeitaktivität (Y*) halten. Im Kontext einer Prüfung (K') zählt das Gespräch (X') über einen Gegenstand als Nachweis der Hochschulreife (Y'). Wenn man anschließend das Papier des Zeugnisses im Kontext der Universität vorlegt (wenn X), ist man zu einem wissenschaftlichen Studium berechtigt (dann Y). Aus Sicht von Ortmann ist ein *enactment* eine performative Festlegung, die dem Muster der minimalen institutionellen Struktur folgt. Im Strom des Erlebens wird ein Indikator eingeklammert, und es wird ihm eine bestimmte Geltung gemäß der konstitutiven Regel „X zählt als Y im Kontext K“ auferlegt. Die damit angezeigte Nähe zum Searleschen *counts as* ist ein wichtiges Charakteristikum des

enactment. Durch das *enactment* werden Sicht- und Handlungsweisen institutionalisiert (vgl. Ortmann 2004, S. 203).

Enactment bezeichnet die performativ wirksame Etablierung einer Geltung, die auf diese Weise in Kraft tritt. (...) Enacted Environment ist eine für das zukünftige Handeln in einer kollektiven Struktur verbindlich gemachte Umwelt (Ortmann 2004, S. 203; Hervorh. i. O.).

Ein vollständiges Bild vom Enactment-Selektion-Retention-Prozess erhalten wir aber erst, wenn die Institutionalisierung von Geltungen in den Mikrostrukturen der Organisation wahrgenommen wird als eine komplementäre Bewegung zur Institutionalisierung organisationaler Sinnstrukturen vom Pol gesellschaftlicher Funktionssysteme. Alltagswelt zeichnet sich dadurch aus, dass wir sie für selbstverständlich halten (*taken-for-grantedness*). Dies verleitet dazu, anzunehmen, dass die Institutionalisierung des Sinns nicht als solche auch dargestellt werden müsste. Czarniawska hält hingegen ein *accounting* für erforderlich (vgl. 1997, S. 25). Zu einem *accounting* kommt es, indem man auf eine abstraktere Sinnstruktur (d.h. Bedeutung) Bezug nimmt. Es muss ein Hinweis gegeben werden: „So machen wir das, hier geht es demokratisch zu.“ Eine Lernbegleiterin sagt: „Ja, bitte erzählen Sie davon. Ihre persönlichen Lernerfahrungen sind wichtig, denn wir möchten hier individuelle Lernwege ermöglichen.“ Eine Geschäftsführerin argumentiert: „Ich habe mir die Finanzierung angeschaut. Die Ausschreibung ist zwar interessant, aber in das Projekt müssten wir sogar Eigenmittel hineinbuttern. Unter wirtschaftlichen Gesichtspunkten ist eine Beteiligung nicht angesagt.“

Ortmann führt im Rückgriff auf Legendre (1998) aus, dass Menschen eine Vorstellungsinstanz von einem sozialen Dritten herstellen müssen. Im Namen des sozialen Dritten wird normativ gesprochen:

(...) im Namen Gottes, der Natur, des Menschen, der Vernunft, der Nation, des Volkes, der Wissenschaft, des Sozialismus, der Effizienz, der Geschichte. Dieses Sprechen-im-Namen-von ist *conditio humana*, Reproduktionsbedingung der sprechenden, deutenden, an Symbolgebrauch gebundenen Gattung Mensch, und welche Inhalte es jeweils annimmt, ist zwar kontingent und historisch erstaunlich variabel, aber keineswegs beliebig (Ortmann 2004, S. 29).

Der Akt, etwas aus dem Strom des Bewusstseins und der Ereignisse auszuklammern, es zu fokussieren und in einen Bezugsrahmen zu setzen, der Sinn stiftet, gibt dem Moment eine Bedeutung von etwas, das retrospektiv innerhalb einer symbolischen Wissensordnung verstanden und gedeutet wird. Erst wenn Akteure, Akteurinnen retrospektiv den Sinn ihres *enactment* als ein „Sprechen im Namen von“ bedeuten, können wir davon ausgehen, dass ein soziales Praxisfeld institutionalisiert ist. Das muss nämlich nicht für jede Handlung und jeden Bereich der Praxis zutreffen.

Sinnstiftung in Weiterbildungsorganisationen – ein Beispiel

Stellen wir uns vor, eine kleine Anzahl von Teilnehmenden kommt in der zweiten Woche einer zweimonatigen Qualifizierung zu spät. Die Gruppe hat schon angefangen, und der Prozess wird nun unterbrochen. Die Trainerin klammert das Phänomen des Zuspätkommens aus dem Strom der Erlebnisse aus und deutet es; ein Prozess der Sinnstiftung kommt in Gang. Die Trainerin könnte die gegebene Mehrdeutigkeit verringern und interpretieren, dass das Zuspätkommen einen Lernwiderstand gegenüber dem Lerngegenstand zum Ausdruck bringt. Im Namen der Teilnehmerorientierung initiiert sie daraufhin am nächsten Trainingstag ein Reflexionsgespräch. Daraus ergibt sich eventuell eine neue Figuration der bisher praktizierten Lernorganisation.

Nehmen wir an, die Trainerin erfährt, dass der Inhalt des anberaumten Trainings einzelnen Teilnehmenden bereits bekannt war. Sie flexibilisiert daraufhin ihre Unterrichtsstrategie und individualisiert Lernwege. Die Teilnehmenden erhalten unterschiedliche Lernmaterialien. Damit würde erkenntlich, dass *enactment* solche Momente des Handelns erfasst, die in eine bestehende Ordnung eingreifen und sie verändern. Der Fall kann aber auch ganz anders liegen: Die Teilnehmenden hatten als Entschuldigung angeführt, dass sie gerne pünktlich gekommen wären, aber erst noch den Raum suchen mussten. Im Namen des Qualitätsmanagements macht die Trainerin deshalb bei der Verwaltung geltend, wie Teilnehmende, im Falle dass kurzfristig Räume gewechselt werden, informiert werden sollen. In beiden Fällen greift sie akzentuierend in eine Ordnung ein und etabliert eine Geltung, die dann wirksam wird, wenn wie im ersten Fall die Teilnehmenden auf den Vorschlag, den Lernprozess zu reflektieren, resonant reagieren, oder wenn,

wie im zweiten Fall, die Verwaltung den Fehler anerkennt und zusagt, ihn zukünftig zu vermeiden. Die Trainerin kann sich aber nicht sicher sein, ob die Adressaten, Adressatinnen die an die Teilnehmenden bzw. die Mitarbeitenden der Verwaltung adressierten *enactments* praktisch gültig machen. Wie auch immer, vielleicht überraschen sie immerhin und lösen einen neuen Prozess der Sinnstiftung aus.

Die Geschichte ist noch nicht zu Ende gekommen. In einer Teamsitzung erzählt die Trainerin von den Vorkommnissen, davon, was sie überrascht hat, was daraus gefolgt ist, wie alles zusammenhängt und wie es ausgegangen ist. Für ihre Kollegen und Kolleginnen ist die Geschichte in dieser Situation hoch bedeutungsvoll. Andere Geschichten ergänzen, bestätigen und erweitern das Bild: Ein intersubjektiver Prozess der Bedeutungsgenerierung ist in Gang gekommen. Nehmen wir jetzt noch an, dass generische Bedeutung ins Spiel kommt. (Was sagt die Theorie? Wie wird das Problem in anderen Organisationen gelöst? Welche anderen Lösungen wurden in der Bildungsorganisation schon mit welchem Ergebnis praktiziert?) Nun wird die Geschichte durch Vorstellungen von Konzepten selbstorganisierter Lernens gerahmt. Die Individualisierung von Lernwegen erhält eine allgemeine Bedeutung für die Steuerung der Lernkontexte. Und nehmen wir jetzt noch an, es wird die an dem Fall generierte Bedeutung entschieden, dann wird sie als „Regel“ auch zukünftig Möglichkeiten eröffnen, die Geltung und Entscheidung der Regel zu kommunizieren (im Zusammenhang von Anträgen, Veranstaltungsorganisation, Programmplanung usw.). Die generische Bedeutung ist dann als „etablierte Umwelt“ der Koordination von Handlungen einer kollektiven Struktur zuzurechnen, wenn Akteure daran anschließen, die an der Generierung der Bedeutung nicht beteiligt waren. Hier liegt die organisationstheoretische Pointe der Sensemaking-Perspektive. Diese Geschichte erzählt von der produktiven innovativen Seite des *sensemakings*.

Weick hat auch das komplementäre Muster in Rechnung gestellt. Hier fungiert die Bedeutung als Redundanz oder Kontrolle, und die Innovationen werden von der Ebene der Bedeutungsstrukturen (d.h. den Wiedervorlagen der Organisation) nicht absorbiert. Ein dritter Fall ist auch denkbar: Die Innovation einer Gruppe erhält zwar generische Bedeutung in der arbeitsteilig organisierten Organisation, die organisationsgebundene

kulturelle Praxis bleibt dennoch redundant, weil die Bedeutung nicht in den Sinnzusammenhang des Praxiskontextes rückübersetzt wird. Curriculare Reformen in großen Bildungsorganisationen und im Schulwesen können nach diesem Muster zu scheitern drohen.

Ausblick auf das zweite Kapitel

Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung meint Wandel und Veränderung in Bildungsorganisationen; Prozesse, die Subjektbildung und Strukturbildung integrieren. In diesem Kontext scheitert das zweckrationale Organisationskonzept. Die institutionstheoretische Deutung pädagogischer Organisationen entwirft ein alternatives Organisationsverständnis, das die Perspektive organisationsgebundener Professionalität einbezieht. Als Konsequenz der institutionstheoretischen Deutung der pädagogischen Organisation löst sich das klassische Dilemma zwischen bürokratischer Organisation und professionsgebundener Pädagogik auf. Ist damit „alles“ zur Bildungsorganisation und zur pädagogischen Professionalität gesagt? Nein, es ist noch nicht alles gesagt. Die Rekonstruktion des empirischen Praxisprojekts ist ein Erkenntnisfortschritt. Erkennbar wurde, dass im disziplinären Diskurs zur pädagogischen Professionalität die Kontingenz des Organisationsverständnisses unsichtbar ist. Der von mir gewählte kulturtheoretisch orientierte Forschungsansatz zielt darauf, Diversität sichtbar zu machen und befragt den disziplinären Diskurs bzw. die Forschungsergebnisse der Disziplin kritisch, inwiefern sie zur Invisibilisierung von Kontingenz (vgl. Reckwitz 2004a) beitragen. Der Begriff Kontingenz ist eine Schlüsselkategorie der Spätmoderne. Kontingenz wird von Luhmann modaltheoretisch gewendet:

Der Begriff wird gewonnen, durch Ausschließung von Notwendigkeit und Unmöglichkeit. Kontingent ist etwas, was weder notwendig ist noch unmöglich ist; was also so wie es ist, (war, sein wird), sein kann, aber auch anders möglich ist. Der Begriff bezeichnet mithin Gegebenes (Erfahrenes, Erwartetes, Gedachtes, Phantasiertes) im Hinblick auf mögliches Anderssein; er bezeichnet Gegenstände im Horizont möglicher Abwandlungen. Er setzt die gegebene Welt voraus, bezeichnet also nicht das Mögliche überhaupt, sondern das, was von der Realität aus gesehen anders möglich ist. In diesem Sinne spricht man neuerdings auch von „possible worlds“ der einen

realen Lebenswelt. Die Realität dieser Welt ist also im Kontingenzbegriff als erste und unauswechselbare Bedingung des Möglichen vorausgesetzt (Luhmann 1984, S. 152).

Die anschließenden Kapitel zielen darauf, die latente Selbstverständlichkeitsstruktur in der Bestimmung des Verhältnisses von Organisation und pädagogischer Professionalität zu dekonstruieren. Eine weitere Erkenntnis in diesem Zusammenhang ist nämlich, dass es weder von dem, was als Organisation, noch von dem, was als Professionalität bezeichnet wird, eine abschließende Definition gibt. Man hat von einer Pluralität konkurrierender Positionen auszugehen, die sich bisher unter keiner übergeordneten Organisationstheorie (vgl. Scherer 2002) bzw. Theorie der Professionalität (vgl. Schicke 2011) als Teilperspektiven subsumieren lassen. Als Konsequenz werde ich mir keine einzelne der konkurrierenden Positionen zu eigen machen, sondern in den folgenden Schritten den Bedeutungswandel der Begriffe nachzeichnen.

2 Vokabulare pädagogischer Professionalität

„Professionalität“, „Beruf“, „Profession“, „Bezugswissenschaft“, „Theorie-Praxisverhältnis“: Seit etwa 50 Jahren beschreiben Praxisfeld und akademische Disziplin der Erwachsenen-/Weiterbildung sich in diesen Begriffen.¹² Auch hier trifft zu, dass Sinn und Bedeutung der Begriffe und Verhältnisbestimmungen durch Handeln, Sprechakte und zugehörige Diskurse konstituiert werden. Begriffe haben keine feststehende überzeitliche Bedeutung. Die hier vertretene Kontingenzzperspektive auf Professionalität und auf Organisation begründet sich sowohl begriffsgeschichtlich als auch sozialtheoretisch (vgl. Schäffter/Schicke 2012, S. 167).

Begriffsgeschichtlich erklärt sich die Kontingenz von „pädagogischer Professionalität“ als einer sozialwissenschaftlichen Kategorie aus der Differenz zwischen „Wort“ und „Begriff“: Im Verständnis der begriffsgeschichtlichen Methode wird ein Wort wie „Professionalität“ oder „Organisation“ „zum Begriff, wenn die Fülle eines politisch-sozialen Bedeutungszusammenhangs, in dem – und für den – ein Wort gebraucht wird, insgesamt in das Wort eingeht“ (Koselleck 2004, S. XXII). Eine begriffsgeschichtliche Analyse von Begriffen ermöglicht eine „semantische Kontrolle für den gegenwärtigen Sprachgebrauch“ (Meyer 1971, S. 797).

Sozialtheoretisch erklärt sich die Kontingenz aus einem konstitutiven Spannungsverhältnis zwischen „Gesellschaftsstruktur und Semantik“ (vgl. Stäheli 1998; Luhmann 1980). Was in einer begriffsgeschichtlichen Analyse von „Professionalität“ als Verschiebung und Ausweitung ihres historischen Bedeutungshorizonts beschrieben wird, lässt sich unter einer sozial-evolutionären Perspektive als ein begrifflicher Wandel innerhalb einer jeweils vorherrschenden gesellschaftlichen „Semantik“ deuten.

Vergleicht man inkommensurable Verständnisweisen, lässt sich trotz weitreichender Differenzen folgende Übereinstimmung feststellen. Professionalität wird durch den Aufgabenbezug pädagogischen Handelns, den Wissensbezug pädagogischen Handelns und durch eine Auffassung von der

12 Der Zeitraum von den ersten Ideen und konzeptionellen Ansätzen bis zur Einrichtung des Diplomstudiengangs Erziehungswissenschaft erstreckte sich 1952–1969 (vgl. Nittel 2000, S. 112).

Struktur bestimmt, in der sich pädagogisches Handeln reproduziert. Gieseke (2010) definiert „Professionalität“ im Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung entsprechend:

Aufgabenbezug pädagogischen Handelns: Felder professionellen Handelns in der WB [Weiterbildung, H.S.] sind: Leitung und Management, Programmplanung, Projekt- und Konzeptentwicklung, Lehre, Teilnehmergeewinnung, Öffentlichkeitsarbeit und Beratung.

Wissensbezug pädagogischen Handelns: Professionalität stützt sich auf wissenschaftliches Grundlagenwissen, das durch Erfahrungen ausgewertet wird. Sie geht nicht von einem durchgeplanten Ablauf, sondern von Aufgabenlösungen, Deutungen, Diagnosen und Interpretationen aus, die in individueller Verantwortung unter ethischen Ansprüchen zu treffen sind. Professionalität meint also einen differenzierten Umgang mit Forschungsbefunden, die Nutzung von Handlungsinstrumenten und ihre eigenständige Interpretation, die Deutung von Handlungssituationen sowie ein flexibles, vernetztes Handeln (ebd.).

Struktur der Reproduktion pädagogischen Handelns: Dafür [siehe Aufgaben- und Wissensbezug, H.S.] ist eine Voraussetzung, dass die institutionellen Bedingungen solche Handlungen ermöglichen. Für den Faktor Bildung spielt dabei eine Rolle, welche Eigenanteile an Finanzen, Zeit und Lernpotenzialen unterstellt werden, welche Auslegung von Daseinsvorsorge es aus der jeweiligen Sicht der Bildungspolitik gibt. Professionalität und besonders die Professionalisierung für lebenslanges Lernen ist abhängig von der politischen und unternehmerischen Bedeutungszuweisung von WB und der je spezifischen Förderpolitik (ebd.).

Die hier vertretene bildungspolitische Position (vgl. Nittel 2000, S. 17) betont, dass die Professionalisierung der Erwachsenen-/Weiterbildung an ihren Ausbau zu einer vierten Säule des Bildungssystems gekoppelt ist, die die politische und unternehmerische Bedeutungszuweisung von Weiterbildung zur Voraussetzung hat. Die Auffassung, dass Professionalität durch das in der Berufsausbildung erworbene wissenschaftliche Wissen gesichert wird, ist eine Konsequenz der Akademisierung der Erwachsenen-/Weiterbildung, die Ende der 1960er Jahre gelang. 40 Jahre später rekonstruiert die empirische Studie „Umgang mit Wissen“ eine davon abweichende gesellschaftli-

che Wirklichkeit. Pädagogische Professionalität entwickelt sich auch dort, wo sie nicht durch disziplinäre und professionelle Bezugssysteme legitimiert und stabilisiert wird (vgl. Kade/Seitter 2007, S. 301ff.). Akteure eignen sich das durch Selbstbeobachtung erzeugte pädagogische Wissen unabhängig von disziplinären und/oder professionellen Bezügen an und verkörpern den reflexiven, selbstorganisierten Lerner. Eine Forschergruppe um Kade/Seitter hat die fast überall und ständig verfügbare Potenzialität des Pädagogischen im Alltag eines großen Dienstleistungsunternehmens empirisch rekonstruiert.

Diese – fast überall und ständig – verfügbare Potenzialität hängt nicht so sehr damit zusammen, dass pädagogisches Wissen aufgrund spezialisierter und ausdifferenzierter pädagogischer Handlungsrollen in beiden Bereichen etabliert ist, sondern damit, dass pädagogische Handlungsweisen und pädagogisches Wissen in den unterschiedlichen Rollensegmenten, die Mitarbeiter auszufüllen zu haben, vielfältige z.T. auch parasitäre Verbindungen eingehen. Die Rolleneigenschaften und das damit verbundene Wissen von Moderatoren, „Kümmernern“, Tutoren, Wissensvermittlern, Wissensmanagern, Coaches, Begleitern, Evaluatoren etc. werden von einem zunehmend größeren Kreis von Mitarbeitern in ihr alltägliches Handeln integriert, sodass dieselben Personen zwischen verschiedenen Rollen permanent hin- und herwechseln und dabei unterschiedlichste Wissensbestände aktualisieren (können und müssen). Die Universalisierung pädagogischen Wissens geht in dieser Hinsicht einher mit der Universalisierung pädagogischer Rollensegmente, die temporär und situativ von einem immer größeren Personenkreis ausgeübt werden. Zum anderen hängt die verfügbare Potenzialität pädagogischen Wissens mit der medientechnischen und kommunikativen Durchdringung beider Bereiche zusammen, die das Handeln der Personen unter dem Gesichtspunkt seiner ständigen Entwicklungs- und Verbesserungschancen reflexiv bearbeitbar macht. In dieser Hinsicht ist die Universalisierung pädagogischen Wissens Motor und Resultat der Spiegelungs- und Reflexionsmöglichkeiten, die sich durch die zunehmende Kommunikation und Versprachlichung von Arbeit ergeben (Kade/Seitter 2004, S. 335).

Trotz der Universalisierung und Veralltäglicung des pädagogischen Wissens kann weiterhin von einer robusten Ordnung professionalisierter Interaktionen ausgegangen werden. Auf der Basis empirischer Forschungsbefunde kommt Nittel zu dem Ergebnis, dass es zu keiner tiefgreifenden

Veränderung des Arbeitsbündnisses zwischen professionellen Sozialpädagogen oder Weiterbildnerinnen und den Adressaten ihres pädagogischen Wissens kommt, denn diese überlassen das pädagogische Können den Professionellen (vgl. Nittel 2004, S. 342).

Es kann also weder von einem konsensuellen Vorverständnis noch von der Existenz einer pädagogischen Professionalität im Sinne einer „*taken-for-granted structure*“ ausgegangen werden. Theoretische Konzeptionen zur pädagogischen Professionalität, ihre Deutung der pädagogischen Aufgabe, ihre Begründung der Wissensformen und ihre Begründung des Strukturzusammenhangs werden nicht unabhängig von der jeweiligen historischen Formation der Gesellschaft entworfen, in der diese Aussagen Sinn ergeben (sollen). Gegenwärtig haben wir es mit unterschiedlichen Konzeptionen pädagogischer Professionalität zu tun, die Ausdruck einer gesellschaftlichen Gleichzeitigkeit ungleichzeitiger Entwicklungen sind (vgl. Schäffter/Schicke 2012, S. 167). In diesem Sinne werden Konzeptionen pädagogischer Professionalität nicht als „unrichtig“ kritisiert, sondern als Ausdruck einer gesellschaftlichen Entwicklung gedeutet.

In der Studie „Von der Mission zur Profession?“ hat Nittel (2000) den Entwicklungsverlauf differenziert nachgezeichnet, so dass ich hier nur auf einzelne epochale „Wenden“ aufmerksam machen möchte.

In der Weimarer Republik hatte sich die Institutionalisierung der Volksbildung ohne ihre Verberuflichung durchgesetzt. Der Durchbruch zur Verberuflichung und Verwissenschaftlichung der Erwachsenen-/Weiterbildung gelang in den alten Bundesländern erst in den 1960er und 1970er Jahren im Kontext von Bildungsreform und Bildungsexpansion. In den darauffolgenden Jahren schreitet die Institutionalisierung des lebenslangen Lernens voran, allerdings entkoppelt von der Professionalisierung des Berufsfeldes. Die Wiederaufnahme des Lernens ist längst eine selbstverständliche Option im Lebenslauf Erwachsener und somit gesellschaftliche Wirklichkeit. Als Folge hat sich die Basis für die Beruflichkeit des lebenslangen Lernens verbreitert und diversifiziert, trotzdem hat sich keine Profession konstituiert.

Die Studie „Von der Mission zur Profession?“ (Nittel 2000) vermittelt einen guten Eindruck von dem herrschenden Zeitgeist, in dem die Akademisierung der Erwachsenen-/Weiterbildung gelang.

Die Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche, insbesondere der Berufswelt, fungierte als der eigentlich dominante Bewegungsmechanismus des lebenslangen Lernens. Die Signatur des Reformprozesses aus professionstheoretischer Sicht ist jedoch nur dann angemessen zu erfassen, wenn die Verberuflichung der Erwachsenenbildung und ihre parallel verlaufende akademische Aufwertung (Stichwort: Diplomstudiengang mit Schwerpunkt Erwachsenenbildung) als zwei Seiten einer Medaille begriffen werden. In beiden Fällen handelte es sich um die Varianten einer übergreifenden Strategie der Verwissenschaftlichung pädagogischer Institutionen und der darin geleisteten Arbeit (vgl. Weingart 1976). Insbesondere der deutsche Bildungsrat hat eine solche Verwissenschaftlichung des Lehrens und des Lernens (vgl. Deutscher Bildungsrat 1973, S. 33ff.) unter mehrfachen Vorzeichen auf seine Fahnen geschrieben. So bedurften aus seiner Sicht nicht nur die Lehrinhalte und Lehrmethoden einer systematischen Begründung und Ratifizierung durch die Wissenschaft; auch das Personal müsse via Aus-, und Fort- und Weiterbildung der wissenschaftlichen Kontrolle unterworfen werden. (...) Alles in allem herrschte ein gewisser Fortschrittsoptimismus und die damit verbundene Haltung vor, dass der Prozess der Verberuflichung nicht nur der Erwachsenenbildung, sondern auch der gesamten Gesellschaft diene (Nittel 2000, S. 110f.).

Die sozialen Kräfte, die die Akademisierung der Erwachsenenbildung vorantreiben, sind bestimmend für alle westlichen Gesellschaften der einfachen Moderne. Die junge Wissenschaft gründet sich und bildet ihr Wissenschaftsverständnis in einer Gesellschaft, die von

- Fortschrittsoptimismus,
- der Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche,
- der Institutionalisierung des lebenslangen Weiterlernens und
- der Verwissenschaftlichung der Bildungspraxis geprägt ist.

In der Phase der formalen Professionalisierung und Verwissenschaftlichung versteht sich die neue Teildisziplin der Erziehungswissenschaften als Berufswissenschaft und sieht ihre Funktion darin, die Profession mit der Autorität wissenschaftlich fundierten Expertenwissenes auszustatten. In dieser frühen Zeit festigt sich die Erwartung, dass Professionalität in der Erwachsenen-/Weiterbildung an ein erziehungswissenschaftliches und pädagogisches Fachwissen gebunden ist und professionelles Handeln der

Norm einer verwissenschaftlichten Rationalität verpflichtet ist. Gegen Ende des 20. Jahrhunderts greifen die Disziplin Erziehungswissenschaft bzw. die Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung die sozialtheoretische Konzeption der Epochen vormoderne/traditionale Gesellschaften – einfache Moderne/reflexive Moderne sowie die Diagnose eines Übergangs von einfacher zur reflexiven Modernisierung auf (vgl. Lenzen 1992; Krüger 1999, S. 243ff.; Brödel 1997; Wittpoth 2001a/2001b; Schäffter 2001b; Helsper/Hörster/Kade 2005). Wissenschaft gehört zum Kern des Weltbildes der Moderne. Für die einfache Moderne ist der Glaube an die Wissenschaft als Königsweg der Aufklärung typisch.

Wissenschaft wurde als Produzent von (sicherem) Wissen begriffen und galt als Garant und entscheidendes Instrument der Machbarkeit gesellschaftlicher Problembearbeitung und sozial-kulturellen Fortschritts. Wissenschaftliches Wissen garantierte insofern Handlungs- und Orientierungssicherheit (Kade/Seitter 2005, S. 53).

Die 1960er und 1970er Jahre gelten als eine Zeit, „in der die Wissenschaft als Königsweg der Aufklärung seine Blüte hatte“ (ebd.). Im Konzept der expertenbestimmten Modernisierung von Giddens wird hervorgehoben, dass in der Moderne abstrakte, Raum und Zeit überspannende Expertensysteme die Funktion der Tradition übernehmen. Konstitution und Wandel von Expertensystemen werden von Giddens als eine charakteristische Ausprägung posttraditionaler Gesellschaften bezeichnet und das zugehörige Muster als institutionalisierte Reflexivität (vgl. Giddens 1996). In der Phase des Übergangs lassen sich noch Formen der Tradition in der Moderne erkennen. Beispielsweise erhebt die Wissenschaft den Anspruch auf fraglose Autorität (vgl. ebd., S. 173). Doch mit fortschreitender Entwicklung setzt sich das Muster institutioneller Reflexivität durch, das „sich in regelmäßigem Verlust und ständiger Wiederaneignung von Alltagsfähigkeit und Alltagswissen äußert“ (ebd., S. 157). Aufgrund der gewachsenen Einsicht in die Risiken des begrenzten Expertenwissens und der zunehmenden Spezialisierung des Expertentums und der damit einhergehenden Pluralisierung von Rationalitäten kann Wissenschaft in der reflexiven Modernisierung den Anspruch auf fraglose Autorität nicht mehr erheben. Der Vertrauensmechanismus wandelt sich. Im charakte-

ristischen Muster institutionalisierter Reflexivität beruht die Funktionsfähigkeit des Expertentums jetzt darauf, sich das Vertrauen der Laien zu erwerben (vgl. ebd., S. 321). Außerdem verstetigt sich die Dissemination des Expertenwissens und ebnet die Differenz zwischen Experten und Laien ein, denn jeder Experte ist in einem anderen Kontext Laie. Zum Muster institutionalisierter Reflexivität gehört zunehmend, dass wissensbasierte Praxis sich permanent in Bezug auf neue Erkenntnisse selbst überprüft und reflexive soziale Praktiken (Supervision, Qualitätssicherung, Audits) institutionalisiert werden. In den 1980er Jahre verändert sich entsprechend der Diskurs zum wissenschaftlichen Wissen. Das Vertrauen in das wissenschaftliche Wissen schwindet; der Mythos des wissenschaftlichen Wissens wird entzaubert. Es wird die Erwartung relativiert, dass das wissenschaftliche Wissen Garant dafür ist, gesellschaftliche oder individuelle Probleme lösen zu können. Man beginnt anzuerkennen, dass Situationen durch Nicht-Wissen, Ungewissheit bzw. Mehrdeutigkeit oder Unbestimmtheit und Risiko bestimmt sind. Aus der Sicht der Wissenschaft galt bisher die Annahme, dass Nicht-Wissen ein vorübergehender Zustand ist – also Noch-nicht-Wissen. Im dem Diskurs zum Nicht-Wissen wird nun anerkannt, dass das Nicht-Wissen eine eigene Wertigkeit hat und von dem Standpunkt prinzipieller Unvorhersehbarkeit her zu denken ist (vgl. Kade/Seitter 2005, S. 54). Parallel zur Entzauberung des wissenschaftlichen Wissens vollziehen sich in der reflexiven Modernisierung posttraditionaler Gesellschaften zwei weitere Prozesse: *die Zunahme* der lebenslaufbezogenen Vermittlung, Aneignung und Überprüfung pädagogischen Wissens (Umfang und Bedeutung des Lebenslangen Lernens nehmen zu) vollzieht sich bei einer gleichzeitigen zunehmenden Diffundierung, Diversifizierung und Verfügbarkeit pädagogischen Wissens (vgl. Kade/Seitter 2004, S. 236) und somit pädagogischer Professionalität.

Vor dem hier skizzierten gesellschaftlichen Wandel schlage ich vor, Professionalität als eine mehrdeutige, komplexe und relationale Gegenstandsthematik aufzufassen (vgl. Schicke 2011, S. 70ff.). „Relational“ meint zunächst, dass Professionalität nicht ding-ontologisch als Gegenstand existiert, der anhand von Merkmalen oder Eigenschaften substantiell bestimmt werden kann. Relational meint außerdem, dass sich die Bedeutung des Begriffs Professionalität relational zur Institutionali-

sierung des lebenslangen Lernens, zur Entwicklung der akademischen Bezugsdisziplin und zur gesellschaftlichen Modernisierung wandelt und damit wandeln sich die symbolischen Ordnungen pädagogischer Praxis und zugehöriger Sozialformen des erwachsenenpädagogischen Arbeitsvermögens.

2.1 Selbstbeschreibungen der Disziplin im Wandel

Pädagogische Professionen, die Disziplin Erziehungswissenschaft und ihre Teildisziplinen sind keine statischen Gebilde, sondern unterliegen selbst permanent einem evolutionären Wandel. Es fällt auf, dass die Konstitution der Disziplinen nach einem Muster verläuft, dem zufolge in der Phase der Verberuflichung eines pädagogischen Feldes ein bestimmtes Theorie-Praxis-Verhältnis impliziert ist, das mit fortschreitender Institutionalisierung und Ausdifferenzierung des Praxisfeldes und fortschreitender Ausdifferenzierung der Forschung als Resultat eines selbstreflexiven Diskurses transformiert wird. Das Muster der Konstitutionsphase impliziert die Einheit von Disziplin und Profession: „Die Disziplin [Erziehungswissenschaft, H.S.], nicht die Profession, wird letztendlich zur Instanz, die die Wahrheit der pädagogischen Aufgabe begründen und die Gestaltbarkeit der pädagogischen Praxis bestimmen kann“ (Tenorth 1994, S. 26). Für die erziehungswissenschaftliche Disziplin hat die geisteswissenschaftliche Pädagogik das Verhältnis von Theorie und Praxis bestimmt.

Einheit von Disziplin und Profession in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik

Weniger, ein Vertreter der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, hat für die noch junge akademische Disziplin das Verhältnis von Theorie und Praxis bestimmt (vgl. Weniger 1990). Praxis definiert er als „konkrete Beziehung zwischen zwei Menschen zum Zwecke der bildenden Einwirkung des einen, des Erziehers, auf den anderen, den Zögling, oder der Erziehergemeinschaft auf die Zöglingsgemeinschaft“ (ebd., S. 30). Theorien beziehen sich also auf den pädagogischen Akt. Hier unterscheidet Weniger Theorien ersten, zweiten und dritten Grades. Bei der Theorie ersten Grades handelt es sich um die „Voreinstellung, die unausgesprochene Fragestellung, die an die Wirklichkeit und an die Aufgabe herangebracht wird, das Gerichtetsein auf Gegenstand

und Aufgabe“ (ebd., S. 38) der Praktiker. Die Theorie ersten Grades ist noch implizit. „Es ist die eingehüllte Rationalität, die in der geistigen Haltung des Menschen liegt, die anrufende und gestaltende Kraft, die in der inneren Form des Menschen schon immer enthalten ist“ (ebd.). Theorien zweiten Grades sind die expliziten Handlungstheorien des Praktikers.

Theorie zweiten Grades ist alles, was auf irgendeine Art formuliert im Besitz des Praktikers vorgefunden und von ihm benutzt wird, in Lehrsätzen, in Erfahrungssätzen, in Lebensregeln, in Schlagworten und Sprichwörtern und was es so gibt (ebd., S. 39).

Weniger erwartet von Erziehern, dass das Verhältnis zwischen ihren wirklichen Antrieben (Theorien ersten Grades) und den formulierten Aussagen (Theorien zweiten Grades) widerspruchsfrei ist. Zu den Theorien zweiten Grades gehören auch die unausdrücklichen Theorien der Bildungsmächte und Erziehungseinrichtungen, in deren Dienst der Erzieher steht. Auch in diesen Objektivationen der Erziehungswirklichkeit ist eingehüllte Rationalität und damit ein Zusammenhang von Theorien und eine Vorstellung zur Praxis enthalten (vgl. ebd.).

Davon unterscheidet Weniger die Theorien dritten Grades, die der pädagogischen Ausbildung zugrunde liegen (vgl. ebd., S. 41). Aus Sicht von Weniger ist die Erziehungspraxis von der Wissenschaft unabhängig – von der Wissenschaft erwartet er aber, dass sie außer ihrer analytischen Funktion um der Erkenntnis willen von einem Interesse an der verantwortungsvollen Gestaltung der Praxis geleitet ist (vgl. Krüger 1999, S. 27).

Aber die wissenschaftliche Theorie der Pädagogik hat nicht bloß diese objektive, bloß analytische Funktion der Aufklärung des Sachverhaltes, sondern sie hat auch einen Ort unmittelbar im Zusammenhang der Praxis selbst. Sie übernimmt die Funktion der Theorie innerhalb der Praxis als stellvertretende Besinnung, als Läuterung der in der Praxis angelegten Theorien, als bewußte Vorbesinnung und bewußte nachträgliche Klärung (Weniger 1990, S. 42).

Damit Theorie diese Funktion der Praxisaufklärung und Praxisentwicklung erfüllen kann, muss der Theoretiker in der pädagogischen Aufgabe befangen sein.

Er muß die Verantwortung der Praxis teilen, ihre Ziele bejahen, von der Verantwortung und den Zielen aus denken, damit er die Aufgabe überhaupt in den Blick bekommt, damit die Wirklichkeit für ihn nicht stumm bleibt. Man sieht hier nur als Befangener. (...) Diese Befangenheit schließt ein, daß auch der pädagogische Theoretiker die pädagogische Haltung besitzen und das pädagogische Ethos in seinem theoretischen Denken verwirklichen muß (ebd., S. 43).

Im Kern fehlte der geisteswissenschaftlichen Pädagogik die Distanz zum pädagogischen Handeln. Sie leistete über sinnverstehende hermeneutische Zugänge die Wieder-Beschreibung der Praxis und ihrer Probleme in einer geisteswissenschaftlich geprägten Wissenschaftssprache (vgl. Krüger 1999,

S. 34). Ihre Theorien standen in keinem dezidierten Forschungsbezug der akademischen Disziplin. Erst im Zuge der Aufwertung pädagogischer Forschung konnten ab den 1960er Jahren empirische Forschungsprogramme der Erziehungswissenschaft an Bedeutung gewinnen (vgl. Krüger 1999). Mit dieser Entwicklung wurde das Konstitutionsmuster der akademischen Disziplin – nämlich die Einheit von Disziplin und Profession – überschritten, und die akademische Disziplin begann, zwischen Wissenschaftsbezug und Professionsbezug zu unterscheiden. Es blieb strittig, ob auch der Wissenschaftsbezug – also Theorie und empirisches Forschungswissen – einen Beitrag zur Verbesserung der Erziehungspraxis leisten sollte oder ob dies die Aufgabe der praktischen Pädagogik sei.¹³ Als Reaktion der Profession auf die zunehmende Verwissenschaftlichung der Pädagogik kann der strukturaltheoretische Ansatz pädagogischer Professionalität gewertet werden, der von Oevermann entwickelt und begründet wurde und den ich im weiteren Verlauf des Kapitels darstellen werde. Vertreter dieses Ansatzes haben die Unterscheidung zwischen der Professionalisierungsbedürftigkeit pädagogischer Arbeitsfelder und ihrer faktischen Professionalisiertheit in die Diskussion eingeführt und professionelles Handeln gegen einen verwissenschaftlichten technokratischen Habitus von Pädagoginnen und Pädagogen abgegrenzt (vgl. Koring 1992; Oevermann 1996). Auch bei der Integration der Erwachsenenbildung ins Wissenschaftssystem stand die Produktion berufsfeldbezogenen wissenschaftlichen Wissens im Vordergrund, denn es galt, die Professionalisierung des Berufsfeldes im Sinne einer formalen Verberuflichung und Verwissenschaftlichung in Gang zu setzen und zu verstetigen (vgl. Kade 1994, S. 149). Die akademische Disziplin der Erwachsenenbildung gewann ihr wissenschaftliches Selbstbewusstsein in der Phase ihrer Konstitution parasitär, nämlich aus der gesellschaftlichen Bedeutung ihres Objektbereichs. Kade stellt fest, dass die Differenz zwischen Professions- und Wissenschaftsbezug in dieser Phase noch nicht geltend gemacht wird

13 Dies wurde von unterschiedlichen Forschungsprogrammen empirischer Forschung unterschiedlich eingeschätzt. Während Roths Begründung der Erziehungswissenschaft als einer realistischen Wissenschaft am pädagogischen Handlungsinteresse empirischer Forschung festhielt (vgl. Krüger 1999, S. 48), obliegt diese Aufgabe aus Sicht von Brezinka der praktischen Pädagogik. Empirische Erziehungswissenschaft braucht die Erziehungspraxis nicht anzuleiten (vgl. Krüger 1999, S. 51).

(vgl. Kade 1994, S. 150). Das Muster der Konstitutionsphase wird aber nicht kontiniert; vielmehr führt ein evolutionärer Prozess irreversibel zu einer wechselseitigen Verselbstständigung von (pädagogischer) Profession und (erziehungswissenschaftlicher) Disziplin.

Der Prozeß der wechselseitigen Verselbstständigung artikuliert sich, denkt man erneut in Kategorien des Wissens, als die Entdeckung und Verstetigung der Differenz von Forschung und Reflexion, von kritisch distanzierter Beobachtung und aufgabeninterner Selbstbeschreibung pädagogischer Arbeit (Tenorth 1994, S. 23).

Es entsteht eine plurale Wissensordnung in der Pädagogik, die einen Wert an sich hat. Wissenschaft soll am jeweiligen Fall klären, ob sie im Bezugssystem Wissenschaft kommuniziert, theoretisches Wissen erzeugt und einen Beitrag liefert, der an die Diskurse des wissenschaftlichen Feldes anschließt und Praxis ggf. zu irritieren vermag – oder ob sie sich Problemen der Praxis zuwendet und sich dadurch dem Anspruch aussetzt, Lösungen für die Praxis bereitzustellen (vgl. Kade 2001, S. 33). „Die Praxis ist in diesem Fall nicht Gegenstand der Wissenschaft, sondern Vorbild, Kriterium und Resonanzraum von theoretischen Konzepten“ (ebd., S. 34).

Der Prozess der wechselseitigen Verselbstständigung wird einerseits als Fortschritt der Wissenschaftsentwicklung gewertet, andererseits aber problematisiert, so dass im Verlauf der Wissenschaftsentwicklung das Theorie-Praxis-Verhältnis beständig reflexiv thematisiert wird. Baldauf-Bergmann zufolge hat der Fortschritt einen Preis: Im Rückgriff auf Koring (1997) argumentiert sie, dass die Profession von der enormen Ausdifferenzierung des empirischen Wissens nicht entsprechend profitieren könne, weil die einzelnen Forschungsergebnisse immer weniger auf die komplexen pädagogischen Probleme und ihre Anforderungen rückbezogen werden können. „Der Vorteil der Verwissenschaftlichung pädagogischen Handelns zog offensichtlich den Nachteil des Verlusts an reflexivem Wissen und Praxisrelevanz nach sich“ (Baldauf-Bergmann 2009, S. 111).

Solange Erziehungswissenschaft sich als berufsfeldbezogene Handlungswissenschaft versteht, begründet sie sich handlungstheoretisch als theoretische und praktische Handlungswissenschaft (vgl. Wagner 1989). Im ausgehenden 21. Jahrhundert beginnt die Erziehungswissenschaft,

diese Selbstverständlichkeit zu problematisieren. Erziehungswissenschaft soll das Selbstverständnis einer Handlungswissenschaft abstreifen, die sich verpflichtet sieht, Auskunft darüber zu geben, „was erzieherisch zum gegenwärtigen historischen Zeitpunkt in dieser Kultur getan werden soll“ (Lenzen 1992, S. 76; vgl. Lenzen 1996; Krüger 1994, Krüger 1999). Es wird die Frage gestellt, ob nicht ein ausschließlicher Bezug auf die Handlungstheorie als Referenztheorie den Blick auf die gesellschaftlichen Bedingungen des pädagogischen Handelns versperrt (vgl. Krüger 1994, S. 120).¹⁴ Erziehungswissenschaftlicher Diskurs und erziehungswissenschaftliche Forschung greifen das poststrukturalistische Denken (vgl. Lenzen 1992; Lenzen 1996) sowie die sozialwissenschaftlichen Zeitdiagnosen im ausgehenden 21. Jahrhundert auf. Insbesondere die Theorie der reflexiven Modernisierung (vgl. Beck/Giddens/Lash 1996) mit ihrem zentralen Argument – einer die Modernisierung radikalierenden Rückwirkung der einfachen (oder ersten) Modernisierung auf die Bedingungen der Möglichkeit von Bildung und Erziehung und auf die unbeabsichtigten Nebenwirkungen – wird rezipiert und für eine erneute Selbstvergewisserung der Disziplin und ihrer Teildisziplinen gewendet (vgl. Brödel 1997; Kade 1994; Krüger 1994; Wittpoth 2001a). Bei der Klärung des zeitgemäßen Selbstverständnisses der Erziehungswissenschaft wird infolge des gesellschaftlichen Diskurses zur reflexiven Modernisierung das sie kennzeichnende Selbstverständnis als berufsfeldbezogene Handlungswissenschaft infrage gestellt. Die Veralltäglichung und die Entgrenzung des Pädagogischen führen zu der Einsicht, dass Bildung als Aneignung von Wissen über Welt innerhalb und außerhalb der Bildungsinstitutionen stattfindet. Der analytische Blick soll von seiner Fixierung auf Schule gelöst werden und sich anderen organisierten bzw. informellen Kontexten zuwenden (vgl. Kade 1994, S. 159; Krüger 1994, S. 122). Die Theorie und Zeitdiagnose der reflexiven Modernisierung soll als Brückenkonzept zwischen Empirie und theoriegenerierender Reflexion fungieren (vgl. Krüger 1994, S.123; Krüger 1999, S. 245).

14 Krüger kritisiert in diesem Zusammenhang in erster Linie die schulzentrierte Variante einer Allgemeinen Pädagogik (vgl. Krüger 1994).

Mit Lenzen teile ich die Auffassung, dass eine kritisch und interdisziplinär orientierte Erziehungswissenschaft sich gegenwärtig nur noch als reflexiver Wissenstypus begründen lässt. Angesichts der Dissemination des pädagogischen Wissens in den Alltag und in den Horizont biographischer Selbstkonzepte muß sich die Erziehungswissenschaft der Differenz ihrer Handlungskontexte und Wissenssysteme bewußt werden und sich auf die empirische bzw. historische Erforschung stattgehabter Erziehung und den mit ihr korrespondierenden Wissensselementen sowie auf die Fragen der bildungstheoretischen Reflexion beschränken und sich von dem im Verlauf der pädagogischen Theoriegeschichte ständig aufs neue formulierten Anspruch, direkt umsetzbare Orientierungshilfen für die pädagogische Praxis zu liefern, verabschieden (Krüger 1999, S. 245).

Unstrittig scheint aus meiner Sicht die Bestimmung des disziplinären Wissens als reflexiver Wissenstypus. Strittig bleibt der Gegenstandsbezug der erwachsenenpädagogischen Disziplin. Das Programm einer „kontrollierten Entgrenzung der erziehungswissenschaftlichen Teildisziplin Erwachsenenbildung“ zielt auf die Aufwertung von Themenbereichen, „von denen aus die Berufsfelder pädagogischer Professionen von einem Standpunkt jenseits ihrer Grenzen betrachtet werden können“ (Kade 1994, S. 160).

So erfolgreich das pädagogische Programm der Orientierung an geschlossenen Räumen, in die sich ihre Adressaten freiwillig oder unter Zwang hineinbegeben haben, lange Zeit auch gewesen sein mag; das inzwischen existierende und durch die Studie darüber hinaus gewonnene empirische Wissen über das Lernen Erwachsener im Lebenslauf macht deutlich, dass es zu diesen Modellen alternativer Beschreibungs- und Gestaltungsmodelle bedarf, und zwar in deskriptiver wie in normativer Hinsicht, um die pädagogische Strukturierung der Aneignung von Welt im Erwachsenenalter als spezifische Form des Umgangs mit Veränderungserwartungen darstellen zu können. Deutlich geworden ist auch, dass die Entwicklung alternativer Beschreibungsmodelle nicht einfach als Fortschreibung vorhandener Begrifflichkeiten, wie Bildung, Erziehung, Lehren, Lernen, verstanden werden kann (Kade/Seitter 2007, S. 321).

Baldauf-Bergmann kommt in ihrer Forschungsarbeit zur pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens zu dem Ergebnis, dass eine Verschiebung des Lernverständnisses längst stattgefunden hat. Die faktische Relevanz des lebensweltlich orientierten Lernverständnisses für die Er-

wachsenenbildung belegen die programmatischen Diskurse zum Wandel des Lernens und zu neuen Formen pädagogischer Unterstützung. Dieser Bedeutungswandel werde aber von der Disziplin nicht für eine allgemeine Gegenstandskonstitution des Lernens im Lebenszusammenhang genutzt (vgl. ebd., S. 48). Die Herausbildung lebensweltlicher Bildungsstrukturen verlangt nach einer kontextübergreifenden, allgemeinen Bestimmung des Lernens im Lebenszusammenhang und nach einem übergreifenden Gegenstandsverständnis, das eine Verständigung jenseits begrenzter Teilaspekte eröffnet (vgl. ebd., S. 105).

Zirkuläre Prozesse zwischen Programmatik und pädagogischer Praxis, aber auch kontextspezifische Ableitungen und Generalisierungen sind m.E. deutliche Hinweise auf fehlende allgemeine Kriterien für die Begründung erwachsenenpädagogischen Handelns in Bezug auf ihren sich verändernden Gegenstand. Mit dem Rückgriff auf situative Begriffsdefinitionen lässt sich aber kaum ein integratives Gegenstandsverständnis konstituieren. Diese Probleme behindern nicht nur den innerdisziplinären Erkenntnisfortschritt, sondern auch die Fundierung professioneller erwachsenenpädagogischer Praxis (ebd., S. 136).

In Bezug auf die Entwicklung des disziplinären Wissens beobachten Kade/Seitter, dass die Erziehungswissenschaft zunehmend theoretischer wird, und zwar paradoxerweise in dem Maße, in dem pädagogische Aspekte Eingang in alle Bereiche des menschlichen Handelns gefunden haben.

Sie [die Erziehungswissenschaft, H.S.] zerlegt die Form und die Formen des Pädagogischen bis auf ihre Grundelemente, um danach zu versuchen, sie nach allgemeinen Gesetzen bzw. Mustern, in unserem Falle insbesondere Kommunikation und Wissen, wieder aufzubauen (Kade/Seitter 2007, S. 321f.).

In ihrer eigenen Forschung zum pädagogischen Wissen gelingt den Autoren die geforderte Zäsur der Begrifflichkeit, und Lehren, Lernen sowie Professionalität werden grundlagentheoretisch unter Rückgriff auf den systemtheoretischen Kommunikationsbegriff kategorial neu gefasst.

Als Grundbegriff, der uns geeignet scheint, auch für zukünftige Untersuchungen neue paradigmatische Akzente zu setzen, schlagen wir den Begriff

der Kommunikation vor. Kommunikation ist inzwischen ein sozialwissenschaftlich grundlegender Begriff (...). Nach den Erfahrungen in unserem Forschungsprojekt kann mit diesem Konzept das breite Spektrum empirisch entwickelter Formen, mit denen der individuelle und kollektive Umgang mit auf Wissen bzw. auf Personen bezogenen Veränderungserwartungen in modernen Gesellschaften pädagogisch strukturiert wird, differenziert und auf relativ hohem Auflösungslevel beschrieben werden (Kade/Seitter, S. 322).

Ein Grund für die Wahrnehmung, der zufolge Erziehungswissenschaft theoretischer wird, könnte auch der sein, dass Erziehungswissenschaft die Beobachtung des gesellschaftlichen Wandels ihres Praxis- bzw. Forschungsfeldes nicht unter jenen paradigmatischen Annahmen sowie Gegenstands- und Grundlagentheorien durchführen kann, mit denen sie die kritisierte Ausrichtung auf die „Berufspraxis in geschlossenen Räumen“ abgebildet und kategorial bestimmt hat, der sie ihre Konstitution verdankt. Für das Neue wird erziehungswissenschaftliche Beobachtung wahrnehmungsfähig durch den Wechsel der Beobachterperspektive und den Wechsel des Vokabulars, mit dem sie ihr Praxisfeld beschreibt. Insofern Erziehungswissenschaft neue Beobachterperspektiven und neue Vokabulare zur Beschreibung ihres Erkenntnisgegenstandes hinzugewinnt, kann die theoretische und praktische Handlungswissenschaft nicht mehr für sich reklamieren, die einzige Referenzinstanz der Erziehungswissenschaft zu sein. Die wechselseitige Beobachtung der theoretischen Beschreibungen von Erziehung, Bildung und Lebenslangem Lernen steigert die Differenzierung. Praxis bekommt es dadurch mit konkurrierenden Beobachterstandpunkten zu tun; und dadurch wird überhaupt erst erfahrbar, dass theoretische Beschreibungen Interpretationen sind und Konstruktcharakter haben (vgl. Wimmer 2002, S. 15).

Der Konstruktcharakter wissenschaftlichen Wissens wird als ein wesentlicher Aspekt gegenwärtiger Transformationsprozesse fassbar, die das wissenschaftliche Wissen und die Voraussetzungen wissenschaftlicher Erkenntnis betreffen. Wimmer befragt deshalb die Erziehungswissenschaft nach den Voraussetzungen erziehungswissenschaftlicher Reflexion.

Sowohl das sozialwissenschaftliche Diagnosewissen als auch die Versuche einer Wissensdiagnose künden vielmehr von so grundlegenden Verunsicherungen, dass sie die Vorstellung vom Fundament selbst erschüttern. Was man

lange für einen sicheren Grund hielt, der Standhaftigkeit und Bodenhaftung garantiert, Gewissheit und Weltbezug, erscheint als Fiktion, Konstruktion, Interpretation und als solche kulturell relativ und historisch kontingent (ebd., S. 112).

Kulturwissenschaftliche Wende der Erziehungswissenschaften

Die kulturwissenschaftliche Wende der Erziehungswissenschaften läuft darauf hinaus, dass die Wissenschaften den übergreifenden *cultural turn* der Sozialwissenschaften mitvollziehen. Der *cultural turn* hat vier Dimensionen (vgl. Reckwitz 2000, S. 22): Die konzeptionelle Verschiebung in den Sozialwissenschaften des letzten Drittels des 20. Jahrhunderts in Richtung kulturwissenschaftlicher und kulturtheoretischer Perspektiven findet nicht auf einer einzigen, sondern auf vier verschiedenen theoretischen Abstraktionsebenen statt, die man nicht völlig trennscharf voneinander unterscheiden kann: 1. auf der Ebene der Wissenschafts- und Erkenntnistheorie der Sozialwissenschaften; 2. im Bereich der sozialwissenschaftlichen Methodologie; 3. in den empirischen Forschungsinteressen; 4. zuletzt und vor allem auf der Ebene der Sozialtheorie. Auf allen vier Ebenen wird kollektiven Sinnsystemen ein neuer, zentraler Stellenwert beigemessen: Die Sozialwelt scheint selbst konstituiert durch kollektive Sinnsysteme (4), die dann bevorzugter Gegenstand empirischer Studie werden (3). Die Wissenschaft stellt sich schließlich gleichfalls als eine sozial hergestellte, symbolische Ordnung dar (1), deren methodisches Problem darin besteht, die Sinnmuster der Sozialwelt angemessen zu rekonstruieren (2) (vgl. ebd.). Der *cultural turn* leistete eine Kritik an der empiristischen Vorannahme der Korrespondenz von Theorie und einer unabhängig von ihr zu denkenden äußeren Realität. Wissenschaftliche Theorien registrieren und bilden Realität demzufolge nicht ab, sondern sie produzieren erst die Bedeutungen auf kontingente Weise, die sie beobachtend an die Wirklichkeit herantragen.

Indem Theorien als Systeme von Begriffen „bedeutungsholistisch“ strukturiert sind, ergibt sich der Sinn einzelner Theorieelemente nicht aus einer Wiedergabe der „Tatsachen“, sondern aus dem Stellenwert des Theorieelements im Kontext des theoretischen Gesamtsystems (ebd., S. 23).

Jetzt wird epistemologisch interessant, wie wissenschaftliche Theorien begriffliche Unterscheidungen treffen und damit Zusammenhänge für wirklich halten. Kulturtheoretisch orientierte Forschung zielt darauf, Diversität sichtbar zu machen und befragt Forschung kritisch, inwiefern sie zur Invisibilisierung von Kontingenz beiträgt (vgl. Reckwitz 2004a).

Als Ausweg schlägt Wimmer eine kulturwissenschaftliche Perspektive vor (vgl. 2002, S. 116). Diese Perspektive gibt die Vorstellung auf, die Disziplin müsse einheitlich verfasst sein. Stattdessen stellt die Erziehungswissenschaft für die Fachrichtungen,

Arbeitsbereiche, Ansätze, Theorien und Methoden in ihrer Heterogenität und Pluralität einen hegemoniefreien Diskursraum dar, in dem gleichwohl um die Geltung konkurriert und gestritten wird, in dem also Dissens und Differenz als Reichtum erfahren werden kann. Seine Einheit gewinnt er durch den Diskurscharakter des Wissens selbst. Kulturwissenschaft ist also nicht als ein neues Begründungsprogramm zu verstehen, sondern sie lebt selbst von der Pluralität und Dynamik verschiedener Grundlegungen. Ihre Einheit gewinnt sie über die diskursive Form der Objektsphäre wie des eigenen Vorgehens, wobei die Diskursivität sowohl eine Pluralität ohne Metadiskurs erzeugt als auch eine Überschneidung der Perspektiven, da ein Gegenstand immer Objekt mehrerer Perspektiven ist. Diese Mehrperspektivität – z.B. von sozialisations-, erziehungs- und bildungstheoretischen Betrachtungsweisen – macht die interne Vielsprachigkeit des erziehungswissenschaftlichen Diskurses aus, eröffnet aber zugleich interdisziplinäre Verbindungen. Die Erziehungswissenschaften bilden deshalb zusammen mit anderen einen symbolischen Zusammenhang heterogener Diskurse, die sich wechselseitig nur über die Kontexte erschließen und von denen keiner den Anspruch eines Urtextes erheben kann. Die kulturwissenschaftliche Wende in den Erziehungswissenschaften ist also als Wandel zu Multiperspektivität und Grenzverflüssigung zu verstehen, als Metaebene der Reflexion und als flexible Verschaltung. So ist es möglich, einen Rahmen zu definieren, der es gestattet, Pluralität und Diversität nicht als Zerfallssymptom und Identitätsmangel zu bewerten, sondern als Reichtum, der Innovationen, reflexive Relativierungen und Verbindungen nach außen ermöglicht (ebd., S. 117).

Der Zugewinn einer kulturwissenschaftlichen Perspektive für eine Erziehungswissenschaft, die sich als Reflexionsinstanz des pädagogischen Feldes versteht, liegt darin, dass sie dazu anregt, Differenz zu bearbeiten, anstatt sie zu reduzieren. Da der Kulturwissenschaft kein spezifischer Objektbereich entspricht, eignet sie sich als interdisziplinärer Rahmen einer heterogenen Praxiswissenschaft. Eine kulturtheoretische Wissenschaftskonzeption sensibilisiert auch für die spezifischen Transformationsprozesse, die diese Praxisfelder durchlaufen. Hieran werde ich im letzten Abschnitt des Kapitels anschließen und ein kulturtheoretisch begründetes Konzept pädagogischer Professionalität entwickeln.

Erkennbar wird, dass sich der Bedeutungshorizont des Begriffs pädagogischer Professionalität relational zur Wissenschaftsentwicklung in Erwachsenen-/Weiterbildung verschiebt: von der Konstitution als Berufswis-

senschaft zu einer erweiterten Gegenstandsbestimmung der Erwachsenen-/Weiterbildung als Disziplin des Lernens im Lebenszusammenhang. Als Konsequenz verschieben sich weitere Bedeutungshorizonte, nämlich konzeptionelle Vorstellungen davon, welche Wissensformen im pädagogischen Handeln aktiviert werden und in welchen Strukturen sich pädagogisches Handeln reproduziert.

| Konstitution der Disziplin als Berufswissenschaft | | Vokabulare pädagogischer Professionalität | |
|--|---|---|---|
| Pädagogische Professionalität in berufsförmigen Strukturen | Profession: Pädagogische Professionalität als Strukturtypik professionalisierten Handelns | Beruf: Pädagogische Professionalität als situative Ordnung des „gekonnten“ Berufs | Feldgebundener Habitus: durch berufliche Sozialisation zur pädagogischen Professionalität |
| Wissensformen und Aktivierung von Wissensformen im pädagogischen Handeln | Norm einer verwissenschaftlichten Rationalität pädagogischen Handelns | | Praktisches Wissen |
| Professionalität Lebenslangen Lernens | Systemtheoretische Perspektive: Selbstbeobachtung als Form pädagogischer Professionalität | | Kulturtheoretische Perspektive: Professionalität als doppelseitiges Repertoire einer pädagogischen Praxis |
| Erweiterte Gegenstandsbestimmung der Disziplin: Lernen im Lebenszusammenhang | | | |

Abbildung 4: Vokabulare pädagogischer Professionalität (eigene Darstellung)

Im Weiteren werde ich darstellen, welche Unterscheidungen die jeweiligen Vokabulare pädagogischer Professionalität treffen und welche Zusammenhänge sie damit für wirklich halten.

2.2 Pädagogische Professionalität in berufsförmigen Strukturen

Zu Beginn der formalen Verberuflichung und Verwissenschaftlichung der Erwachsenen-/Weiterbildung wurde insbesondere in der Literatur soziologischer Prägung angenommen, dass sich Professionalität in der Erwachsenen-/Weiterbildung einstellt, wenn die Professionalisierung der Erwachsenen-/Weiterbildung vollzogen ist (vgl. Nittel 2000, S. 70). Erst die Fokussierung auf Professionalität hat den disziplinären Fachdiskurs aus der Engführung einer berufsständischen Perspektive herausgeführt (vgl. Schicke 2011, S. 71). Parallel zu dieser Entwicklung „avancierte der Begriff der Profession zu einem Focus der innerdisziplinären Selbstverständigung“ (Helsper 2004, S. 303). Aus unterschiedlichen sozialwissenschaftlichen Perspektiven wurde der Professionsbegriff grundlagentheoretisch geklärt (vgl. ebd.). In dieser Phase wurden die Theorieansätze der anglo-amerikanischen Sozialwissenschaften rezipiert, und zwar der Strukturfunktionalismus, machttheoretische Positionen und die Konzeption des symbolischen Interaktionismus. Mein Anliegen ist es jedoch nicht, hier das gesamte Feld der Professionstheorien zu umreißen. Ich werde einzelne ausgewählte Positionen darstellen, sofern diese zur Begründung einer Konzeption erwachsenenpädagogischer Professionalität relevant sind. Peters (2004) theoretisches Konstrukt der Erwachsenenbildungs-Professionalität schließt an die Tradition strukturfunktionalistischer Strömungen an, die auf Parsons zurückgehen. In der Tradition interaktionistischer Strömungen entwickelt Nittel erwachsenenpädagogische Professionalität als situative Ordnung des gekonnten Berufs. Oevermann hat die Notwendigkeit zur Professionalisierung aus dem Handlungsproblem professioneller pädagogischer Arbeit begründet. Diese Position wurde von Schmitz 1989, Dewe 1999 und Koring 1992 aufgegriffen, um Erwachsenenbildung als professionelle Arbeit zu deuten. Gieseke (vgl. 1989) hingegen untersucht, wie Berufseinsteiger ohne eine erziehungswissenschaftliche Qualifikation pädagogische Professionalität im Prozess der beruflichen Sozialisierung erwerben. Jede Perspektive liefert aus einer Positionierung heraus einen Beitrag zum disziplinären Diskurs. Die jeweilige Positionierung kann zur Geltung bringen, dass Erwachsenen-/Weiterbildung den Anspruch auf eine

Profession erhebt, zutreffenderweise als Semiprofession oder „bescheidene Profession“ zu bezeichnen ist, den Status eines ausgeübten Erwerbsberufs ohne vorausgegangene erziehungswissenschaftliche Qualifizierung beanspruchen kann oder gar nur ein Rollenanteil in einem anderweitigen beruflichen Aufgabenprofil darstellt, d.h. eine Aufgabe und Rolle, in die Berufstätige flexibel wechseln.

2.2.1 Profession – pädagogische Professionalität als Strukturtypik professionalisierten Handelns

Oevermann leistete eine strukturtheoretisch begründete Rekonstruktion des professionellen pädagogischen Handelns. Darauf beruht seine grundlagentheoretisch fundierte Konzeption pädagogischer Professionalität. Die klassischen Professionstheorien haben nämlich aus seiner Sicht bisher nur die institutionellen Erscheinungsweisen von Professionen als besondere Berufe behandelt, aber die Professionen nicht ausgehend vom typischen Handlungsproblem erklärt und begründet. „Es fehlte immer die Rekonstruktion der typischen Handlungslogik der Professionen in Reaktion auf das typische Handlungsproblem“ (Oevermann 2008, S. 56).

Das typische Handlungsproblem der Professionen ist die stellvertretende Bewältigung von Krisen. „Stellvertretend“ meint, dass die Krise einer Lebenspraxis nicht in der Lebenspraxis, sondern stellvertretend in einer professionalisierten Praxis bearbeitet wird. Für die stellvertretende Bearbeitung lebenspraktischer Krisen ist konstitutiv, dass spezialisierte Berufsrollen und entsprechende Komplementärrollen des Laien/der Klientin entstehen (vgl. Oevermann 1996, S. 41f.). Pädagogische Professionen sind für Gelungskrisen zuständig, die die Aufrechterhaltung und Gewährleistung der leiblichen und psychosozialen Integrität von Individuen betreffen. Die stellvertretende Bearbeitung von lebensweltlichen Krisen folgt einer bestimmten Strukturlogik, welche von den Professionellen performativ mittels ihrer Professionalität hervorgebracht wird. Diese Strukturlogik hat Oevermann rekonstruiert. Krise ist im Kontext seiner Professionalisierungstheorie ein sozialtheoretischer Begriff und meint die Unterbrechung von Handlungs-routinen. In einem prinzipiell zukunfts-offenen Verlauf von Lebenspraxis taucht Unerwartetes und Überraschendes auf. Insofern ist in modernen Gesellschaften autonome Lebenspraxis prinzipiell ungewiss. Schulbildung

und Berufsbildung reagieren darauf im Sinne einer prophylaktischen Vorsorge. Für den Fall, dass eine autonome Lebenspraxis faktisch manifest nicht realisiert werden kann, d.h. für den Fall der Beschädigung leiblicher und psychosozialer Integrität, hält professionalisierte pädagogische Praxis eine „Krisenlösung“ bereit. Ihre Funktion ist es, die selbstverständliche Geltung von Normalitätsentwürfen der Praxis wiederherzustellen (bzw. in der Schulbildung prophylaktisch zu ermöglichen). Das professionalisierte Handeln von Pädagoginnen und Weiterbildnern ist der Respektierung und Wiederherstellung „autonomer Lebenspraxis“ der Klienten verpflichtet, die, wie gesagt, in modernen Gesellschaften ungewiss ist (vgl. Oevermann 1996, S. 77). Der Entscheidungs- bzw. Handlungszwang und auch das Risiko der Handlung liegen in der Lebenspraxis selbst. Folglich ist die Vermittlung des theoretischen Wissens zu Krisenkonstellationen und zu Problemlösungsmustern nur als eine praktische Operation denkbar (vgl. ebd., S. 79). Die Strukturtypik professionalisierten Handelns wird durch die besondere Aufgabe der pädagogischen Professionen bestimmt, nämlich „die Bearbeitung der Strukturveränderung, des Strukturaufbaus und der Identitätserhaltung von Personen“ (Oevermann 2008, S. 43). Dazu muss professionalisiertes Handeln eine besondere Vermittlungsleistung vollziehen, die lebensweltlich vorzufindende Situation des Klienten deuten und die Problemlösung (Technologie) in einer eigenen, nicht-technokratischen Sinnperspektive repräsentieren. Für eine Profession ist nämlich bestimmend, dass sie die Fähigkeit entwickelt, die von ihr zu bearbeitenden Probleme nicht in der (funktionalen) Diffusität zu belassen, in der sie lebensweltlich vorliegen, sie vielmehr von dem Kern professioneller Wissensbestände her zu definieren und sie erst in dieser rekonstruierten Form handlungsmäßig einer Lösung zuzuführen (vgl. Stichweh 1992, S. 38). Nach Oevermann vollzieht sich professionalisiertes Handeln zwar unter den „Bedingungen verwissenschaftlichter Rationalität“ (1996, S. 80), doch bei der stellvertretenden Krisenbewältigung wird das Wissen interventionspraktisch und nicht-technokratisch angewendet. „Man kann aber auch Wissen interventionspraktisch anwenden, indem man es gewissermaßen an die Einsicht eines Klienten appellierend, klärend, beratend, therapierend oder sonst wie umsetzt“ (Oevermann 2008, S. 58).

An diese zentralen Bestimmungen des strukturtheoretischen Professionalisierungsmodells schließt die Definition professionalisierten Handelns an:

Klientenbezogene Praxisformen sind der gesellschaftlich-lebenspraktische Ort, in der die Vermittlung von Theorie und Praxis als praktische Operation vollzogen wird. Darin wurzelt die besondere Dialektik professionalisierten Handelns.

Diese Dialektik ist zugleich die Basis der Professionalisierungstheorie, weil professionalisiertes Handeln wesentlich in der Vermittlung von Theorie und Praxis und in der Respektierung und Wiederherstellung einer beschädigten Autonomie im Namen von Wissenschaft der Art besteht, dass dabei die Autonomie durch eine bevormundende Wissenschaftspraxis nicht auf der anderen Seite Schaden leidet. Damit haben wir eine erste Bestimmung professionalisierten Handelns zur Hand. Professionalisiertes Handeln ist wesentlich der gesellschaftliche Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis unter Bedingungen der verwissenschaftlichten Rationalität, das heißt unter Bedingungen der wissenschaftlich zu begründenden Problemlösung in der Praxis (Oevermann 1996, S. 80).

Seit 1981 hat Oevermann die von ihm entwickelte strukturtheoretische Perspektive auf die Handlungslogik pädagogischer Professionen mehrmals erweitert und differenziert. In der Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung wurde sein Ansatz rezipiert und zur Rekonstruktion einer professionalisierten erwachsenenpädagogischen Praxis erschlossen.

Strukturtypik einer professionalisierten erwachsenenpädagogischen Praxis

Schmitz konzipiert Erwachsenenbildung als ein *Wirklichkeit transformierendes Gespräch* (vgl. Schmitz 1989, S. 75). Er beschreibt Erwachsenenbildung als einen lebensweltbezogenen Erkenntnisprozess. Die Vermittlung systematischen Wissens soll deshalb an die Ausdeutung der Lebenswelt durch die Teilnehmenden anschließen.

Ausgehend von einem in der phänomenologischen Tradition verstandenen Begriff der Lebenswelt wird Erwachsenenbildung – als ein spezifischer Typus pädagogischer Interaktion – theoretisch gefaßt als ein außerhalb der unmittelbaren Lebenspraxis angesiedelter, aber auf diese intentional bezogener kommunikativer Prozeß der deutenden Übersetzung zwischen den Bedeutungszusammenhängen der subjektiven und der objektiven Wirklichkeit. Handeln als ein Prozeß der Lebensbewältigung durch praktische Entscheidung, die intellektuell zu begründen ist, stellt sich aus dieser Sicht dar als ein fortlaufender Versuch der Herstellung unproblematischer

tischer Situationen durch Erkennen der Bedingungen des Handelns. In diesem ständigen Problematischerwerden der Welt ist Erwachsenenbildung eine mögliche Instanz der Herstellung materialer Rationalität und Verhaltenssicherheit. Sie ist neben Beratung und Therapie eine der professionell unterstützten Instanzen, die sich wesentlich des Gesprächs als einer dialogisch ermöglichten Form der deutenden Übersetzung zwischen innerer und äußerer Realität bedienen (Schmitz 1989, S. 48).

Dewe rekonstruiert Erwachsenenbildung als einen *impliziten Bildungsprozess*, der die subjektive Sinnstruktur der Lernenden bewahrt. Er unterscheidet zwischen kognitiv-explizitem und struktural-implizitem Wissen: Implizit bleibende (Wissens-)Strukturen kommen im Handeln zur Wirkung. In impliziten Bildungsprozessen geht es darum, den „strukturellen Kern“ für konkrete Situationen des Handelns zu „rekonstruieren“ und „auszubuchstabieren“. In impliziten Bildungsprozessen vollzieht sich der Erwerb „einer Kenntnis ‚kompetenten‘ Handelns“ (Dewe 1999, S. 70). Es wird praktische Handlungsfähigkeit erworben. Doch der implizite Bildungsprozess soll nicht mit dem Konzept des *learning by doing* verwechselt werden. In impliziten Bildungsprozessen wird im erfolgreichen Fall eine generative Regelstruktur erworben, gewissermaßen eine Handlungsgrammatik, auf deren Basis der Vollzug kompetenter Handlungen erst aussichtsreich wird (vgl. ebd., S. 70).

Die Lernsituation und die in ihr möglichen Erkenntnisprozesse schließen an die Lebenspraxis der Teilnehmenden an. Es bedarf professioneller Formen zur Explikation der Sinn- und Bedeutungsstrukturen lebenspraktischen Handelns. Diese zielen darauf, den latenten Sinngehalt der sprachlichen Handlungen in der Lernsituation zu erschließen, d.h. den erfassten subjektiven Sinn in einer dialogischen Kommunikation so „verfügbar“ zu machen, dass ein „stellvertretendes“ Deutungsangebot des latenten Sinngehalts im Sinne höhersymbolischen Wissens die subjektive Sinnstruktur der Lernenden bewahrt. Lernende können ihrerseits diese Deutung erschließen, also ihr Wissen transformieren.

Das hermeneutische Fallverstehen der Erwachsenenpädagogen und Weiterbilderinnen bezieht sich nach Koring auf die kognitive, soziale, emotionale und existenzielle Lernproblematik der Teilnehmenden in ihren Aneignungsprozessen. Sie muss vom Pädagogen gedeutet werden, um Angebote zur selbsttätigen Bearbeitung der Probleme zu machen (vgl. Koring 1992, S. 187). Nach Koring soll sich das mæutische Vorgehen aber nicht auf den zu vermittelnden Stoff beziehen, sondern auf die Selbsttätigkeit der Lernenden. „Selbsttätigkeit entsteht immer, wenn sich die Lernenden zu einer Situation und einem Thema verhalten. Sie produzieren im Aneignungsprozess individuelle Lesarten von Situationen und Themen“ (ebd., S. 188). Dieser subjektive Sinn soll zum Ausdruck kommen können. Lernende sollen mit ihrem latenten subjektiven Sinn in Kontakt gebracht werden, damit sie selbst daran arbeiten können. Mæutische Pädagogik unterstützt die „lernfördernde Sinn-Produktivität“ der Teilnehmenden (ebd.).

Die von Oevermann vorgeschlagene Handlungsstruktur der „stellvertretenden Deutung“ blieb im Diskurs der Erwachsenen-/Weiterbildung umstritten (vgl. Tietgens 1988; Faulstich 2003). Kritisiert wurde, dass Oevermanns Rekonstruktion des professionellen Handelns, insbesondere der Aspekt der Herstellung, Aufrechterhaltung und Gewährleistung der leiblichen und psychosozialen Integrität von Klienten, dem therapeutischen Übertragungsmodell entliehen ist. Die in der Handlungsfigur der „stellvertretenden Deutung“ implizierte asymmetrische Professionellen-Klienten-Beziehung hat im Kontext von Erwachsenen-/Weiterbildung einen mater- bzw. paternalistischen Charakter (vgl. Peters 2004, S. 73). Die Klienten sind auf Deutungsangebote angewiesen, da ein bestimmter Zusammenhang für sie nicht durchschaubar ist. Stichweh (1992) präferiert dagegen den Begriff der Vermittlung. Aus seiner Sicht betont der Begriff „Vermittlung“, dass der Professionelle eine intermediäre Position in Bezug auf die Repräsentation einer Sinnperspektive oder Sachthematik einnimmt, die er dem Klienten, der Klientin vermittelt. Der Professionelle vermittelt ein Verhältnis zu diesem gesellschaftlichen Wissensbestand.

Das von Peters entwickelte Konzept der „Erwachsenenbildungs-Professionalität“ orientiert sich an dieser von Stichweh systemtheoretisch fundierten Rekonstruktion der Professionen (vgl. Peters 2004, S. 88ff.). Da die Vermittlung einer kulturell bedeutsamen Sachthematik die Bezüge zwischen Professionellen und Klienten in der Pädagogik bestimmt, ist die Struktur der Professionellen-Klienten-Interaktion dreistellig und nicht zweistellig. Das professionelle Handeln von Erwachsenenpädagogen und Weiterbildnerinnen ist im Kern ein didaktisches Handeln, das einen Beitrag zur Bildung Erwachsener leistet und zugleich den gesellschaftlichen Zentralwert Bildung realisiert (vgl. ebd., S. 112). Die auf den Klienten und auf die Klientin bezogenen Figuren professionellen Handelns sind: Beraten, Begleiten, Moderieren, Lehren, Anleiten, Unterweisen, didaktische Beobachtung (vgl. ebd., S. 112). Nicht jegliches didaktisches Handeln ist professionalisiert, erst die Fähigkeit zur didaktischen Relationierung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen an Lernen und Bildung sowie die Relationierung von jeweils relevantem wissenschaftlichen Wissen und Können und beruflichem Wissen und Können der Erwachsenenbildnerin ist ein Beleg für die Professionalität des Handelns. Peters überträgt die zentralen Festlegungen der Pro-

fessionstheorie in eine handlungsanalytisch inspirierte formale Zusammenstellung aller Bezüge des professionellen Erwachsenenbildungs-Handelns:

- *Handlungsaufgabe*: Leistung eines professionellen Beitrags zur Bildung Erwachsener und damit zugleich zur Realisierung des gesellschaftlichen Zentralwerts Bildung
- *Handlungsreferenzen*: der/die gebildete Erwachsene, die gebildete (Welt-) Gesellschaft – (gesellschaftlicher Zentralwert Bildung)
- *Handlungsart*: didaktisches Handeln zur Ermöglichung von Lern- und Bildungsprozessen Erwachsener in Kooperation mit lernbereiten und lernfähigen Erwachsenen
- *Handlungsfiguren*: Ermitteln von individuellen und gesellschaftlichen Lerninteressen; Diagnose von Lernfähigkeit; didaktische Planung von Lernprozessen; Lernveranstaltungen und Lernprogramme; indirekte und direkte Ermöglichung des Lernens Erwachsener durch die Herstellung didaktischen Materials, räumlich-zeitlicher Lernarrangements, Beraten, Begleiten, Moderieren, Lehren, Anleiten, Unterweisen, didaktische Beobachtung, Auswertung und Reflexion didaktischer Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, Beurteilung des didaktischen Handelns und des Lernhandelns
- *Handlungstypus*: didaktische Relationierung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen an Lernen und Bildung sowie von relevantem wissenschaftlichem und beruflichem Wissen und Können der/des Handelnden
- *Handlungsstruktur*: differenzierte Rollen von didaktisch handelnden Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen und lernbereiten und lernfähigen Erwachsenen; Asymmetrie des didaktischen Verhältnisses von Erwachsenenbildnerinnen und Lernenden; Repräsentanz der strukturellen Handlungselemente: professionell arbeitende/r Erwachsenenbildner/in, lernbereite und lernende Erwachsene, Lern- und Bildungsinhalt, gesellschaftliches Interesse am Lernen und an der Bildung Erwachsener
- *Handlungsmerkmale*: auf das Lernen und die Bildung Erwachsener bezogen; hoher Stellenwert direkter, didaktisch geprägter Interaktion zwi-

schen Erwachsenenbildnern und lernbereiten Erwachsenen; begrenzte Planbarkeit und Technologisierbarkeit des interaktiven didaktischen Handelns; begrenzte Kontrollierbarkeit des Handlungserfolges; Erfolgsunsicherheit des auf Mitwirkung der Lernenden angewiesenen didaktischen Handelns

- *Handlungsqualität (Professionalität)*: gelingende didaktische Relationierung von individuellen und gesellschaftlichen Interessen an Lernen und Bildung Erwachsener; gelingende didaktische Relationierung wissenschaftlichen und beruflichen Wissens und Könnens im didaktischen Erwachsenenbildungshandeln
- *Handlungserfolg*: gelingende Lern- und Bildungsprozesse als Ergebnis der Leistung eines professionellen didaktischen Beitrags zur Bildung Erwachsener (neben deren eigener Lern- und Bildungsleistung) (ebd., S. 112)

Nach Peters entsteht die als Erwachsenenbildungs-Professionalität bezeichnete professionelle Handlungsqualität, wenn es dem/der Professionellen gelingt, die individuellen und gesellschaftlichen Bildungsinteressen sinnvoll zu verknüpfen, dabei partielles und allgemeines, wissenschaftliches und berufliches Wissen und Können einschließlich jeweiliger Rationalitäten so in Relation zu bringen, dass dabei Lernen und Bildung Erwachsener möglich wird (vgl. ebd., S. 125).

Erwachsenenbildungs-Professionalität ist ein theoretisches Konstrukt. Handlungstheoretisch betrachtet nimmt dieses Konstrukt viele Schichten professionalisierten Handelns auf. Empirisch konnte Peters in den Beschreibungen der interviewten Berufsangehörigen kaum Hinweise auf die von ihr theoretisch konstruierte Handlungsqualität finden (vgl. ebd., S. 223). Gegenstand ihrer Interviews mit Praktikern und Praktikerinnen in der Erwachsenen-/Weiterbildung, die ein erziehungswissenschaftliches Diplomstudium mit dem Schwerpunkt Erwachsenen-/Weiterbildung abgeschlossen hatten, war u.a. die Beschreibung des für die jeweiligen beruflichen Tätigkeiten eingesetzten Wissens und Könnens.

In den Beschreibungen der Interview-Partner/innen gibt es kaum Hinweise auf die professionstheoretisch als zentral geltende Fähigkeit, wissenschaftlich-universelles und beruflich-partikulares Wissen und Können im

Handeln im Hinblick auf das Handlungsziel (hier: Bildung Erwachsener) gekonnt in Beziehung zu setzen und dabei sowohl die beteiligten individuellen Interessen als auch die bestehenden gesellschaftlichen Interessen zu relationieren, um so eine spezifische Handlungsqualität hervorzubringen (ebd., S. 223).



Abbildung 5: Erwachsenenbildungs-Professionalität (Quelle: Peters 2004, S. 126)

Anscheinend ist diese Praktik des Relationierens gar nicht oder wenig institutionalisiert, denn sie kommt in den Selbstbeschreibungen der Berufspraktiker nicht vor. Dies lässt den Schluss zu, dass der von Peters professions-theoretisch begründete Interpretationsrahmen professionellen Handelns zu

einer theoriegeleiteten Überdetermination des Handelns¹⁵ führt, die nicht wirklichkeitsgemäß ist. Nicht das unzureichend professionalisierte Handeln von Erwachsenenpädagogen und Weiterbildnerinnen, sondern der von Peters aus der Professionstheorie abgeleitete Maßstab für Professionalität ist aus meiner Sicht problematisch.

Nittels Konzeption pädagogischer Professionalität als gekonnter Beruf im Medium „szenisch-situativen Handelns“ (Nittel 2004, S. 342) erhebt den Anspruch, ein wirklichkeitsgemäßes Bild von den Balanceleistungen und Bewältigungsmustern pädagogischer Professionalität zu zeichnen (vgl. Nittel 2000, S. 83). Sie steht in der Tradition interaktionistischer Strömungen, wie sie von der Chicagoer Schule begründet und von Schütze im erziehungswissenschaftlichen Diskurs auf pädagogische Berufsarbeit übertragen wurde (vgl. Helsper 2004, S. 303).

2.2.2 Beruf – pädagogische Professionalität als situative Ordnung des „gekonnten“ Berufs

Professionalität ist nicht an die Existenz einer Profession gebunden. Der Begriff Professionalität beschreibt „die besondere Qualität einer personenbezogenen Dienstleistung auch über den institutionellen Komplex anerkannter Professionen hinaus“ (Nittel 2000, S. 71). Voraussetzungen pädagogischer Professionalität sind eine komplementäre Berufsrolle und das erziehungswissenschaftliche und pädagogische Fachwissen, das in der Berufsausbildung erworben und in der Berufspraxis erweitert wird. Professionalität bezeichnet aus Sicht von Nittel einen Modus im professionellen

15 Aus Sicht der interpretativen Sozialforschung (vgl. Straub 1999, S. 112) bzw. der Handlungshermeneutik (vgl. Buck 1981) sind Handlungen bedeutungskonstituierende Akte und können als vielschichtige symbolische Konstrukte aufgefasst und interpretiert werden (vgl. Straub 1999, S. 112). Im Vollzug pädagogischer Handlungen kommt ein impliziter Sinn zum Ausdruck und ist für die Handlung konstitutiv, der über die vordergründigen, kurzfristigen und offenkundigen Intentionen und Ziele der Handelnden hinausweist. Retrospektiv wird dieser Sinn explizierbar und ausdrücklich. Indem wir das eigene Verhalten oder das Verhalten der anderen als sinnhaft interpretieren, geben wir ihm eine symbolische Bedeutung. Die Berufsangehörigen deuten offensichtlich ihre Handlungen bzw. ihre Praxis nicht nach professionstheoretischen Ordnungen des Sinns. Dies lässt den Schluss zu, dass der von Peters professionstheoretisch begründete Interpretationsrahmen professionellen Handelns zu einer theoriegeleiteten Überdetermination des Handelns führt, die nicht wirklichkeitsgemäß ist. Deshalb ist das Handeln der Praktikerinnen und Praktiker aber nicht strukturlos, wie ich aufzeigen kann.

Handeln selbst und markiert einen „flüchtigen Zustand von Beruflichkeit“ (Nittel 2004, S. 350).

Diese Perspektive wird grundagentheoretisch durch die Position des symbolischen Interaktionismus gestützt, die ein „tieferes Verständnis von ‚bescheidenen‘, ‚unentschiedenen‘ oder in Entwicklung befindlichen Professionen“ bietet (Nittel 2000, S. 22). Anhand der Unterscheidung zwischen beruflichem Mandat (dem gesellschaftlichen Auftrag) und der Lizenz (der gesellschaftlichen Erlaubnis) können Prozesse der Mandats- und Lizenzaus handlung eines Berufs analysiert werden. Die Unterscheidung zwischen beruflichem Mandat und beruflicher Lizenz geht auf Hughes zurück und bietet einen formalen Rahmen für die Analyse prinzipiell aller Berufe und Professionen. Dem Analyserahmen haftet aus Sicht von Nittel kein normativer Beigeschmack an. Berufliches Mandat und berufliche Lizenz sind keine festen Größen, sondern müssen der Gesellschaft gegenüber plausibel gemacht werden. Deshalb werden sie von Hughes als sich ständig wandelnde kulturelle Konstrukte aufgefasst (vgl. Nittel 2000, S. 29).

Was das berufliche Mandat angeht, so beanspruchen Erwachsenenbildner mit dem Blick auf ihre potentiellen oder realen Adressaten das – allerdings nur implizit und keineswegs offensiv artikuliert – Recht und die Kompetenz, in Sachverhalten, die mit dem lebenslangen Lernen und/oder der organisierten Bildung Erwachsener in einschlägigen Institutionen zusammenhängen, eine von Laien und den „Betroffenen“ unterschiedene, z.T. aber auch von anderen wissenschaftlichen Disziplinen abweichende Expertenmeinung zu vertreten. Diese (...) Expertenmeinung bezieht sich auf das Was und das Wie, also den Inhalt und die Form des Vermittlungsprozesses und damit auf den gesamten Komplex der erwachsenenpädagogischen Mikro- und Makrodidaktik (ebd., S. 30).

Die faktische Lizenz des Erwachsenenbildners ist nicht zwingend an einen erwachsenenpädagogischen Hochschulabschluss oder eine andere Zugangsberechtigung gebunden, setzt aber eine fundierte fachliche, in der Regel wissenschaftliche, Ausbildung voraus und den Nachweis pädagogischer Eignung (vgl. ebd., S. 31). Wichtiger als der formale Qualifikationsnachweis ist aus Sicht von Nittel die „kulturelle Basisidealisierung“ des Berufs Erwachsenenpädagoge, auf der nämlich die Lizenz der Weiter-

bildnerin beruht, Bildungsprozesse professionell zu gestalten, Erwachsene einer professionellen pädagogischen Beziehung auszusetzen und ihnen im Bildungsprozess Eigenleistungen zuzumuten (ebd., S. 32). In seiner Analyse der Aushandlung von Mandat und Lizenz des Erwachsenenpädagogen kommt Nittel zu folgendem Ergebnis:

- Die unterschiedlichen erwachsenenpädagogischen Berufsrollen werden individuell ausgefüllt, ohne dass damit jedoch im Vollzug der Arbeit der – die partikulare Praxis transzendierende – Anspruch verbunden wäre, für den in dieser Gesellschaft immer wichtigeren Bereich der Weiterbildung exklusiv zuständig zu sein (ebd., S. 31).
- Die Berufskultur der Erwachsenenbildung (...) hat bisher nur ein sehr schwach entwickeltes Bewusstsein einer Lizenz ausgebildet, die sich darauf erstreckt, sowohl für die Gesellschaft als auch für die Klientel absolut wertvolle Dinge und Werte im Kontext lebenslangen Lebens zu verwalten und mit einer objektiven Beobachterperspektive zu schützen. (...) Sie [die Berufskultur, H.S.] verbindet mit dem lebenslangen Lernen primär normativ überladene Bilder und „Wärmemetaphern“ positiver Art, aber noch kein wissenschaftlich kodifiziertes und über die bloße Didaktik hinausgehendes Wissen, das Diagnose, Entscheidungs- und Planungsprozesse und Anwendungskontexte in einer Weise verwissenschaftlicht hätte, dass auch die Schattenseiten und die Risiken der Bildung in den Blick treten würden (...) (ebd., S. 34).

Der symbolische Interaktionismus trägt durch weitere Positionen zu einer gehaltvollen Beschreibung pädagogischer Professionalität bei. Die Verwissenschaftlichung der Erwachsenen-/Weiterbildung und die Rekrutierung wissenschaftlich ausgebildeter Erwachsenenpädagoginnen werden als Hinweise darauf gewertet,

dass die berufsförmige Erwachsenenbildung gegenüber der Alltagspraxis und anderen sozialen Welten (Politik, Wirtschaft und Kultur) eine eigenständige Sinnwelt konstituiert hat, eine Sphäre, in der die Phänomene in der Regel eine andere Bedeutung haben als in der Alltagswelt (ebd., S. 35).

Die Wissensbasis für das berufliche Handeln von Weiterbildnern beruht auf Fachwissen und didaktisch-methodischem Handlungswissen (vgl.

ebd., S. 36). Praktiker beziehen sich fortlaufend auf wissenschaftliche oder andere höhersymbolische Wissensbestände und übertragen abstrakte Erkenntnisse auf singuläre Situationen und Fälle (vgl. ebd.). Die Semantik der Teilnehmerorientierung im Erfahrungswissen von Praktikern wird von Nittel als ein Beleg dafür gewertet, dass die erwachsenenpädagogische Arbeit durch einen ausgeprägten Klientenbezug geprägt ist. Nittel betont, dass Klientenorientierung in der Tradition des symbolischen Interaktionismus die Arbeit am individuellen und am kollektiven Fall einschließt (ebd., S. 37). Die Analyse der Kernprobleme und Paradoxien im beruflichen Handeln werden von Nittel immer wieder besonders hervorgehoben, denn darauf beruht seine Definition, dass Professionalität eine „flüchtige, jedesmal aufs Neue situativ herzustellende berufliche Leistung ist“ (ebd., S. 85).

Die Paradoxien professionellen Handelns mögen für den einzelnen Berufstätigen unangenehm, manchmal sogar eine schier endlose Quelle beruflicher Misere und Schwierigkeiten sein, aus der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen Beobachterperspektive sind diese Phänomene ein untrügliches Zeichen dafür, dass die Arbeit nicht technisierbar, sondern auf das Fingerspitzengefühl „echter Profis“ angewiesen ist. (...) Was zeichnet solche Kernprobleme und Paradoxien professionellen Handelns aus? Im Arbeitsalltag muss der Professionelle, wenn er in einer Paradoxie verstrickt ist, zwei oder mehreren Erwartungen gleichzeitig Genüge leisten, die sich sachlogisch jedoch ausschließen (ebd., S. 38).

Drei Grundmuster professionalisierten Handelns, die Oevermann in seiner Professionalisierungstheorie rekonstruiert hatte, implizieren aus Sicht von Nittel Widersprüche, Ungereimtheiten und Dilemmata, die es unter der Maxime der Professionalität auszuhalten und zu bearbeiten gilt (Nittel 2000, S. 81). Damit bettet er den strukturtheoretischen Ansatz in die interaktionistische Analyseperspektive ein, der zufolge strukturell verankerte Störpotenziale und berufliche Paradoxien die Arbeitsvollzüge von Erwachsenenpädagogen prägen:

1. Gesteigerter Begründungszwang und gesteigerter Entscheidungszwang
Klientenbezogene Praxisformen sind ihrerseits gesellschaftlich-lebenspraktische Orte: Es müssen ständig praktische Entscheidungen getroffen wer-

den. Es gibt aber wesentliche Unterschiede zur Lebenspraxis des Alltags: In einer professionalisierten Praxis ist der Entscheidungszwang „gesteigert“. Es müssen Entscheidungen stellvertretend für eine beschädigte Lebenspraxis, die sich der Behandlung anvertraut, übernommen werden. Gleichzeitig ist der Begründungszwang gesteigert, da die stellvertretende Deutung des existenziellen Problems eines Klienten in einer professionalisierten Praxis nur in dem Maße möglich ist, in dem sich die Entscheidung auf eine „methodisch kontrollierte und nach expliziten Geltungskriterien bewährte erfahrungswissenschaftliche Wissensbasis berufen kann“ (Oevermann 1996, S. 24). Im Sinne einer Risikoabwägung sind begründete Entscheidungen zu treffen. Eine technokratische Anwendung standardisierter Rezepte und feststehender Programme würde das Ideal einer „lebendigen zukunfts-offenen Beziehung in einem Arbeitsbündnis zwischen ganzen Menschen“ (ebd., S. 122) unterlaufen. Außerdem sind die Bedingungen pädagogischen Handelns nicht vollständig transparent (Technologiedefizit von Erziehung). Professionelles Handeln ist deshalb aus Sicht von Nittel ein „Handeln ohne Netz und Boden“, das ohne eine sicherheitstiftende externe Autorität auskommen muss (2000, S. 81). Die grundlegende Wirkungsunsicherheit pädagogischen Handelns, begrenzte Ressourcen, pädagogische Wirkungsabsichten und intransparente Kontextbedingungen erzeugen Widersprüche und Paradoxien, die balanciert werden müssen.

2. Wissenschaftlich-deduktives und hermeneutisch-fallbezogenes Wissen

Zu einer professionalisierten Praxis gehört, das praktische Handeln in theoretische Modelle einordnen und als Anwendung erfahrungswissenschaftlicher Theorien begründen zu können. Dieses Wissen dient der Erklärung pädagogischer Praxis. Das Wissen alleine „reicht“ jedoch nicht, um Lernende in ihrer Lerntätigkeit zu unterstützen. Hinzu kommen muss das hermeneutische Erschließen der konkreten „Fallstruktur“ und ihrer lebenspraktischen Einbettung. Das Erklären und das Fallverstehen sind nach Oevermann zwei „polar zueinander stehende kognitive und methodische Operationen“ (1996, S. 126). Das Erklären erfordert eine „distanzierende analytische Herauslösung und Identifikation einzelner Kausalbeziehungen“. Erklären ist immer eine „Subsumtion des Falls“ unter ein „explanatives Wissen“, während das hermeneutische Fallverstehen den

konkreten Fall in seiner Gestalt intuitiv erschließt (ebd., S. 126). Das kognitive Schlussfolgern der Pädagogin, des Pädagogen gilt als die eigentliche professionelle Leistung. Hier werden Fallinformation und professionelles Wissenssystem kognitiv ins Verhältnis gesetzt. Professionalisierte Praxis ist nicht standardisierbar, denn jede Diagnose ist „eine Rekonstruktion der Einzigartigkeit der historischen Konkretheit des Bildungsprozesses einer Lebenspraxis“ (Oevermann 2008, S. 62). Die Maxime zu verwirklichender Professionalität fordert, dass Theorieverstehen und Fallverstehen gleichzeitig stattfinden und dass beide Sphären ineinander integriert werden. Erst eine gelungene reflexive Relationierung beider Wissensformen verhindert, dass die Arbeit am Fall unter einer diffus-partikularen oder unter einer wissenschaftlich-technokratischen Perspektive vereinseitigt wird (vgl. Koring 1992, S. 190). Professionalität zeigt sich aus Sicht von Nittel darin, mit den divergierenden und widersprüchlichen Wissens- und Urteilsformen souverän umzugehen und die damit verbundenen Ambiguitäten nicht nur auszuhalten, sondern sie produktiv zu nutzen (vgl. 2000, S. 82).

3. Funktional spezifische und funktional diffuse Anteile der professionellen Rolle

Professionalisiertes Handeln ist eine Beziehungspraxis. Als Typus berufsförmig ausgeübter Rollenbeziehung wird sie als Arbeitsbündnis bezeichnet (vgl. Oevermann 1996, S. 125). Hier kommt ein weiterer Kern soziologischer Theoriebildung zum Tragen. Er bezieht sich auf die Frage der Sozialbeziehungen zwischen Professionellen und Klienten, Klientinnen. Das therapeutische Handeln ist Modell für eine idealtypische Struktur des Arbeitsbündnisses: Es ist eine widersprüchliche Einheit funktional spezifischer und funktional diffuser Anteile. Der Unterschied liegt darin, dass in sozial diffusen Beziehungen (z.B. zwischen Partnern in einer Partnerschaft) alles thematisierbar ist und der Ausschluss eines Themas begründet werden muss. In rollenförmigen Sozialbeziehungen sind aufeinander bezogene Rollendefinitionen normativ durchgesetzt, die alle denkbaren Themen auf zugelassene Themen begrenzen. Hier ist im Unterschied zu diffusen Sozialbeziehungen der Einschluss eines Themas begründungsbedürftig, weil es nicht Teil des normativen Verständnisses ist. Spezifisch zuständig sind Pädagogen, Pädagoginnen in einem Arbeitsbündnis „nur“ für alle Aspekte

des Lernens bzw. der Weiterbildung. Doch die professionelle Unterstützung des Erwachsenenlernens in einer lebenspraktischen, existenziellen Dimension erfordert es, dass die ganze Person zum Ausdruck kommen kann und dass die Beziehung ausreichend diffus ist, damit die eigentliche funktionale Kernaufgabe bearbeitet werden kann (vgl. Nittel 2000, S. 83). Die Ausübung der fachlichen Expertise erfordert nämlich eine „gelingende Vertrauenskommunikation“ (Wenzel 2005, S. 63). Eine zentrale Bedingung professionalisierter Praxis ist deshalb das Arbeitsbündnis. Damit überhaupt ein Arbeitsbündnis zustande kommen kann, müssen sich die Teilnehmenden selbst für eine Teilnahme entscheiden. Ihre Entscheidung gewährleistet ihre Autonomie, und so obliegt es auch ihrer Autonomie, das Arbeitsbündnis fortzusetzen. Professionelle müssen ein Beziehungsangebot für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit machen und sich folglich ebenfalls als ganze Person einbringen. Professionell Handelnde sichern durch Grenzziehung, dass das Arbeitsbündnis nicht in eine gänzlich diffuse Sozialbeziehung übergeht. Sie agieren ihrerseits eigene diffuse Anteile nicht aus. Grundsätzlich ist aber die spannungsreiche Balance zwischen funktionalen und sozial diffusen Anteilen des Arbeitsbündnisses nicht auflösbar (vgl. Nittel 2000, S. 83).

Professionalität ist der gelassene und souveräne Umgang mit den Widersprüchen und Paradoxien, die nicht zu einer Seite hin aufgelöst werden. Professionalität ist die subjektive Befähigung, mit den Risiken umzugehen und trotz gegebener Unwägbarkeiten das eigene Handeln zu begründen und Verantwortung zu übernehmen. Professionalität markiert eine situativ und interaktiv herzustellende soziale Realität und stellt „ein extrem störanfälliges, durch das Merkmal der Fallibilität gekennzeichnetes Handlungsphänomen dar“ (ebd.).

Die bisher vorgestellten Vokabulare pädagogischer Professionalität lösen das pädagogische Handeln von den pädagogischen Praktiken, die es von der Seite institutionalisierter *enabling structures* jeweils bestimmen, nämlich als Praktik des Sprachenunterrichts, als Praktik der Projektarbeit, als Praktik des Moderierens, Beratens, Trainierens, als Praktiken des Organisierens, der Programmplanung, Veranstaltungsorganisation usw. Gesellschaftlich institutionalisierte Praktiken sind die fundierende Basis der Handlungskoordination zwischen Akteuren mit differentem biographischem und sozialem Erfahrungshintergrund, sie fundieren sowohl das An-

eignungshandeln als auch das Vermittlungshandeln sowie die Verschränkung von Vermittlung und Aneignung. Die hier skizzierten Konzeptionen pädagogischer Professionalität wenden ihren Fokus von den Sinnhorizonten der diversen Arbeitsaufgaben weg und richten ihn auf die gesellschaftlich institutionalisierten Sozialformen von Arbeit und die gesellschaftliche Arbeitsteilung. Kristallisationskern der jeweiligen Konzeptionen ist die Differenz zwischen dem Typus professionalisierter und dem Typus technokratischer bzw. sonstiger Berufsarbeit und die Professionellen-Klienten-Interaktion. Eine Ausnahme ist die interpretative Studie von Gieseke „Habitus von Erwachsenenbildnern“ (1989). Die Studie fokussiert auf die Aneignung der Arbeitsaufgaben beim Berufseinstieg. Erwachsenenbildung ist nicht mehr, aber auch nicht weniger als eine Arbeit bzw. Arbeitsaufgabe.

2.2.3 Feldgebundener Habitus – durch berufliche Sozialisation zur pädagogischen Professionalität

Gieseke hatte in einer qualitativen Studie zur beruflichen Sozialisation von hauptamtlichen Mitarbeitern in der Weiterbildung die Genese und Entwicklung von Handlungsplänen und Arbeitsstrategien in der Phase des Berufseinstiegs rekonstruiert. Das Arbeitsfeld von hauptamtlich beschäftigten Mitarbeitenden ist durch administrative Rahmenbedingungen vorgegeben und entsteht inhaltlich-pädagogisch erst im Vollzug des Einarbeitens. Die Arbeit der pädagogischen Mitarbeitenden setzt eine hohe Eigeninitiative bei der Interpretation des Arbeitshandelns voraus. Die berufliche Sozialisation findet also in einem institutionellen Gefüge statt, das den Freiraum gibt, gestaltend zu wirken (vgl. Gieseke 1989, S. 44).

Die in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsrealität formulierten Handlungspläne und Arbeitsstrategien sind das Gerüst, mit dessen Hilfe erlebter und interpretierter beruflicher Alltag verarbeitet wird und sich zu einem beruflichen Habitus entwickelt; sie sind immer Ergebnis eines aktiven Sich-Einlassens auf die Anforderungen und Gestaltungsmöglichkeiten am Arbeitsplatz (ebd.).

Institutionelle Arbeitsfelder werden sozialtheoretisch gedeutet. In der von Gieseke vorgelegten Forschungsarbeit und in einer weiteren von Sagebiel (1994) wird der sozialtheoretische Feldbegriff von Bourdieu auf das Feld

der Erwachsenen-/Weiterbildung übertragen. Der Feldbegriff ist deshalb interessant, weil er mehr als den Arbeitsplatz und die Arbeitsplatzstrukturen einer Institution umfasst. Ein Feld weist sich durch die Ähnlichkeit der Gewohnheiten, Denkstrukturen, Arbeitshaltungen und Wertmuster aus. In der Sozialtheorie Bourdieus ist das Feld ein gesellschaftliches Gravitationsfeld – zwischen dem Feld und dem Habitus besteht eine Symbiose, denn das soziale Feld existiert nicht ohne Habitus und der Habitus nicht ohne soziales Feld (vgl. Sagebiel 1994, S. 303). Im Zuge der gestaltenden Aneignung der Arbeitsaufgaben verinnerlichen die pädagogischen Mitarbeitenden die Handlungsmuster des Feldes. In der Praxis – im täglichen Handeln – werden die objektiven Strukturen des Feldes als strukturierte Dispositionen subjektiv reproduziert (vgl. Gieseke 1989, S. 100). Das Berufsfeld des Erwachsenenbildners, der Erwachsenenbildnerin (Gieseke) oder das Feld des Lehrens und Lernens (Sagebiel) ist die Gesamtheit der Interaktionen und Konstellationen dieser Bereiche. Individuelle Strategien und Ziele beruflichen Handelns werden im Habitus wirksam (vgl. Gieseke 1989, S. 98).

In einer Studie, die Berufseinsteiger erforschte, konnte beobachtet werden, dass diese in der Auseinandersetzung mit der Arbeitsrealität ein Gerüst von Handlungsplänen und Handlungsstrategien entwickeln, die sich in den ersten ein bis zwei Jahren zu einer Deutung des Berufs, der Arbeitsanforderungen und der institutionalisierten Bedingungen verdichten. Es entwickelt sich ein berufliches Selbstverständnis (vgl. ebd., S. 95). Aus Sicht der Studie ereignen sich die einschneidenden Veränderungen in den ersten zwei bis drei Jahren. Daran schließt ein Prozess der Konsolidierung an, „aus dem sich nach etwa fünf Jahren ein relativ stabiler beruflicher Habitus entwickelt“ (ebd., S. 44).

Sagebiel arbeitet heraus, dass sich den differenten Grundformen des Lehrens und Lernens entsprechend eine Differenz des „Lehrhabitus“ herausbildet (vgl. 1994, S. 306). Grundformen des Lehrens und Lernens konstellieren charakteristische Verbindungen didaktischer Teilaspekte zu einem übergeordneten Verständnis des Lernens als gefestigte gesellschaftliche Struktur eines Feldes. Der Lehrtypus ist das „Bindeglied“ zwischen der Struktur des Lehr-/Lernfeldes und der Subjektivität des Weiterbildners, der Weiterbildnerin. Er ist eine gelungene Passung in einem ausgewiesenen Feld des Lehrens und Lernens und entspricht dem Sinn nach dem Habitus-

konzept Bourdieus (vgl. ebd., S. 343). Anhand der Veranstaltungsformen „Stoffvermittlung“ und „Selbsterfahrung“ betrieblicher Weiterbildung beschreibt Sagebiel die Kompetenzprofile des Lehrtypus’ „motivierender Wissensvermittler“ und des Lehrtypus’ „wachstumsfördernder Begleiter“.

An diese praxistheoretische Perspektive auf pädagogische Professionalität werde ich zum Ende des Kapitels anschließen und Professionalität als doppelseitiges Repertoire einer kulturellen Praxis konzipieren. Gieseke betont, dass die Professionalität des feldgebundenen Habitus eine „diametral andere Struktur“ aufweist als sie für die klassischen Professionen üblich ist.

Nicht die gesellschaftlich gefragte wissenschaftlich-pädagogische Qualifikation, sondern die institutionelle verwaltete Bildungsnachfrage wird auf diese Weise für das professionelle Selbstverständnis bestimmend. (...) Das Arbeitsfeld, die institutionellen Bedingungen geben den ersten Guß professionellen Wissens. Wir haben es hier mit erworbenem Alltagswissen im konkret gemeinten Sinn zu tun, das sozusagen die Basis, den Rahmen für mögliche Theorieverarbeitung und Aneignung systematischen Wissens bietet (Gieseke 1989, S. 19).

Darstellung und Diskussion der Vokabulare pädagogischer Professionalität haben bereits einen Eindruck davon vermittelt, dass „Wissen“ eine konstitutive Komponente des Begriffs „Professionalität“ ist. An der Frage der Wissensformen und ihrer Aktivierung im pädagogischen Handeln vollzieht sich der Bruch mit dem professionstheoretischen Modell der Relationierung von Theorie und Praxis und seinen Urteilsformen und Wissenstypen.

2.3 Wissen und Können – der Bruch mit der Norm einer verwissenschaftlichten Rationalität und die Aufwertung des praktischen Wissens

Professionell handelnde Erwachsenenbildner und -bildnerinnen sollen aus Sicht von Peters sowohl über wissenschaftliches Wissen und Können als auch über berufliches bzw. praktisches Durchführungswissen und Können verfügen (vgl. 2004, S. 143). Damit formuliert Peters nicht nur den umfassendsten Anspruch an eine wissenschaftliche und an eine berufspraktische

Kompetenz von Erwachsenenbildnern und -bildnerinnen, sie trifft auch eine Verhältnisbestimmung. Die Unterscheidung zwischen wissenschaftlichem Wissen und praktischem Durchführungswissen kann so ausgelegt werden, dass ein in Ausbildung und Fortbildung vor-gelagerter wissenschaftlicher Wissensbestand in der *Berufsausübung* ausgewertet wird. Professionalität umfasst – wie gesagt – nicht nur Wissen, sondern auch Können. Urteilen und Gestalten sind Aspekte des Handelns – also performativ und durch Können gesteuert (vgl. Peters 2004, S. 161).

Peters bestimmt den Wissensbegriff im Rückgriff auf Nonaka/Takeuchi (1997) als „mit Erklärung verbundene richtige Vorstellung“ (Peters 2004, S. 130). Wissen wird hier als ein dynamischer menschlicher Prozess vorgestellt: Menschen bringen sich durch Informationsaneignung und -verarbeitung in die Lage, ihre Vorstellungen zu erklären. Wissen umfasst berufshistorische, sozialwissenschaftliche, bildungstheoretische, adressatenbezogene, lerntheoretische, didaktische, ökonomische, juristische und verwaltungsmäßige Wissensbestände. Erwachsenenbildnerinnen brauchen soziologisches, ökonomisches, politisches und (sozial-)psychologisches Wissen und entsprechende Urteilskraft. Erwachsenenbildner müssen in den Lerninhalten einer Sachthematik kundig sein und Lernsituationen gestalten können (vgl. ebd., S. 130ff.).

Obwohl Nittel davon ausgeht, dass Praktiker die „Applikation wissenschaftlichen Wissens“ in ihrer Berufspraxis nicht identifizieren können, hält er dennoch daran fest, dass Praktikerinnen wissenschaftliches Wissen anwenden. Erziehungswissenschaftliches Wissen und pädagogisches Fachwissen werden aber nicht im Sinne einer technischen Applikation verwendet, denn die Differenz zwischen dem Entstehungsort von Fach- und Expertenwissen und dem Verwendungsort schließt eine technische Applikation aus (vgl. Nittel 2004, S. 351). Typisch ist vielmehr der Zwang, eine Prognose zu erstellen bei unsicherer empirischer Basis, die Notwendigkeit, eine Vertrauensbeziehung aufzubauen unter Bedingungen sozialer Ungleichheit. Dies schließt die technische Anwendung des erziehungswissenschaftlichen und fachsystematischen Wissens aus.

Während sich das wissenschaftliche Wissen im Medium des professionellen Handelns gleichsam auflöst und sehr häufig unsichtbar ist, zeichnet sich das

Können durch szenische Präsenz aus. Als Synonym für „gekonnte Beruflichkeit“ stellt Professionalität die nur schwer bestimmbare Schnittmenge und Amalgamierung aus Wissen und Können dar, sie markiert die widersprüchliche Einheit jener Kompetenzen und Wissensformen, die den Umgang mit beruflichen Widersprüchen, Paradoxien und Dilemmata erlauben und somit das Unwahrscheinliche – die erfolgreiche Bearbeitung der Klientenprobleme – wahrscheinlich werden lassen. Schwierigkeiten bei der empirischen Bestimmung von pädagogischer Professionalität ergeben sich u.a. aus dem Umstand, dass erziehungswissenschaftliches und pädagogisches (Fach-)Wissen quasi in verkleideter Form zur Geltung gebracht wird und fortwährend die Transformation von professioneller Kompetenz in berufliches Können leistet (ebd., S. 351).

Bildung ist ein „offenes, rekursives und semiotisches System“ (Biesta 2001, S. 2). Daran schließt die praxistheoretische Perspektive an, die ich zum Abschluss des Kapitels darstellen werde. Repertoires an praktischem Wissen und interpretativem Können bringen die kollektiven, kulturellen Wissens- und Bedeutungsbestände in der pädagogischen Praxis zur Wirkung. *Erziehungswissenschaftliches* Wissen wird in der Berufsausübung nicht angewendet. Sofern Praktiker und Praktikerinnen sich explizit auf wissenschaftliches Wissen beziehen, interpretieren sie dieses Wissen. Sie übersetzen das im Wissenschaftssystem erzeugte Wissen in den Praxiskontext entweder zur Deutung der pädagogischen Praxis oder zur Legitimierung ihrer Praxis in der Kommunikation mit Dritten – z.B. mit der Politik (vgl. Renn 2002; Straub 2002; Schneider 2002).

Die Vorstellung, in der pädagogischen Praxis würde wissenschaftliches Wissen angewendet, ist auch aus wissenstheoretischer Sicht revidiert worden. Das wissenschaftlich erzeugte Wissen der Fachdisziplin Erziehungswissenschaft und das pragmatisch strukturierte alltägliche berufspraktische Wissen sind zwei differente Wissenstypen. Die abstrakten fachsystematischen Wissenssysteme der Professionen zeigen eine Beschaffenheit, die eine direkte Anwendung verhindert (vgl. Klatetzki 2005, S. 269). Das praktische Wissen wiederum hat seine eigene Qualität, die darauf zurückzuführen ist, dass es im Vollzug der Praxis hervorgebracht und angeeignet wird (vgl. Rauner 2004, S. 8f.). In einer systemisch inspirierten Perspektive wird allerdings von einer Resonanz zwischen beiden Wissenstypen ausgegangen,

die nicht nur unterschiedlich beschaffen sind, sondern auch in differenten Strukturen (Wissenschaftssystem und Praxissystem) erzeugt und tradiert werden.

Zum Selbstverständnis professionalisierter Arbeit gehört jedoch die prinzipielle Annahme, dass sie sich durch eine verwissenschaftlichte Rationalität von der praktischen Kompetenz in Handwerksberufen unterscheidet. Da verwissenschaftlichte Rationalität nicht die Bevormundung des professionellen Handelns durch die Wissenschaftspraxis meint, wird „Professionalität“ als eine Handlungsstruktur, nämlich als der „Ort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ bestimmt (Oevermann 1996, S. 80). Professionen wenden – wie an anderer Stelle ausgeführt – das Expertenwissen interventionspraktisch und nicht ingenieurl an. Die interventionspraktische Wissensanwendung setzt standardisiertes, wissenschaftlich bewährtes und methodisiertes Wissen voraus (vgl. Oevermann 2008, S. 58). Unter Wissen versteht Oevermann im Rückgriff auf die Sprechakttheorie das Ensemble aller propositionalen Gehalte, die in Sprechakte des Behauptens eingebettet sind. Wissen, insbesondere bewährtes Wissen „existiert“ dementsprechend abgelöst von den konkreten Subjekten des Behauptens. Bewährtes Wissen ist Routine und muss von den Professionellen erworben werden. Um dieses Wissen anzuwenden, muss der Professionelle die konkrete historische Lage und Situation des Klienten rekonstruieren und sein Problem so bestimmen, dass er/sie es dem standardisierten wissenschaftlich bewährten und methodisierten Wissen subsumieren kann (vgl. ebd., S. 59). Erst durch den Rückbezug des Falls auf das wissenschaftlich erzeugte und geprüfte Wissen wird es möglich, dass professionelles Handeln universalistische Regeln zur Geltung bringt.

Diese Beschreibung ist aus wissenstheoretischer Perspektive nicht wirklichkeitsgemäß, denn Pädagogen und Pädagoginnen handeln in einer organisierten Praxis, die bewährte Lösungen in Routinen überführt und problematisch gewordene Lösungsstrategien reflektiert. Den „Strukturort der Vermittlung von Theorie und Praxis“ als Typik professionellen Handelns gibt es aus Sicht von Dewe nicht (2002, S. 25). Dewe argumentiert im Rückgriff auf Weicks Theorie der Sinnstiftung in Organisationen, die im ersten Kapitel dargestellt wurde. Aus Sicht von Dewe institutionalisiert die Profession im besten Fall die Relationierung von Theorie und Praxis, indem

Praktiker und Praktikerinnen wissenschaftliche Wissensbestände praktisch kommunikativ in die organisierte Praxis einbringen.

Konstitutiv für die Handlungslogik des professionellen Praktikers ist die gleichzeitige Verpflichtung auf beide Urteilsformen (Wahrheit und Angemessenheit), ohne eine zu präferieren, nicht aber das Zusammenzwingen zweier Wissenskomponenten unter einem Einheitspostulat. Professionen bilden eine Institutionalisierungsform der Relationierung von Theorie und Praxis, in der wissenschaftliche Wissensbestände praktisch-kommunikativ in den Prozeß der alltäglichen Organisation des Handelns und der Lösung hier auftretender Probleme eingewoben werden (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 82).

Wissenstheoretisch betrachtet, wird das Handeln nicht durch Wissen, sondern durch Können gesteuert (vgl. Dewe 2002). Die Aufgliederung des Handelns in Wissen, in Entscheidung und in Handlungsausführung ist nach Ryle (1969, S. 54ff.) nicht zutreffend. Das Handeln hat keine „verborgene Parallelaufführung“, die sich mental im „Innenleben“ abspielt (ebd., S. 54). Diese Erkenntnis verändert die konventionelle Vorstellung davon, was als Handlungswissen bezeichnet werden kann. Abrufbares wissenschaftliches Wissen in Gestalt von Erklärungs-, Deutungs- und Problemlösungswissen, berufliches Erfahrungswissen, Methoden- und Regelwissen hat lediglich den Charakter von Vorkenntnissen – es steuert das Handeln nicht. Stattdessen wird angenommen, dass das Können wissensbasiert ist: Das Können basiert auf einem impliziten Wissen – einem *knowing how*, das nachträglich expliziert werden kann (vgl. Dewe 2002, S. 24).

Der Pädagoge kann durch einen besonderen Lernprozess, etwa durch die Steigerung seiner Reflexivität qua wissenschaftlicher Aus- und Fortbildung, sich das implizite Wissen verfügbar machen (ebd.).

Die wissenschaftlich ausgebildete Praktikerin verfügt über mehr Reflexionswissen als ein Berufspraktiker ohne wissenschaftliche Ausbildung: Man weiß, was man tut (vgl. ebd., S. 25). Die reflektierende Distanzierung entlastet vom Handlungsdruck der Praxis. Dewe argumentiert, dass Pädagogen in Bildungseinrichtungen vergleichsweise große Interpretationsspielräume bleiben, und insofern hat das wissenschaftliche Wissen auch das

Potenzial, Handlungsoptionen von Pädagoginnen zu limitieren. Das wissenschaftliche Wissen kann aber „nur“ als Konturierungsfolie dienen, um im Modus selbstreflexiver Distanznahme das implizite *knowing how* in ein explizites *knowing that* zu überführen (vgl. Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 85; Dewe 2002, S. 25). Es entsteht ein dritter Wissensbereich.

Professionelles Wissen wird in dieser Konzeption aufgefaßt als ein eigenständiger Bereich zwischen praktischem Handlungswissen, mit dem es den permanenten Entscheidungsdruck teilt, und dem systematischen Wissenschaftswissen, mit dem es einem gesteigerten Begründungszwang unterliegt (Dewe/Ferchhoff/Radtke 1992, S. 81).

Das pädagogische Professionswissen umfasst mehr als technisches Anwendungswissen, es „schließt unhintergebar situatives Urteilsvermögen“ ein (ebd., S. 82).

Wissenstheoretisch betrachtet gibt es allerdings für Praktiker und Praktikerinnen keine Notwendigkeit, das Handeln nachträglich wissenschaftlich zu begründen, um es dadurch als wahr und gültig auszuweisen. Nach Dewe (vgl. 2002, S. 26) folgt das Handeln kollektiven kulturellen Deutungsmustern. Diese Deutungsmuster sind sozial gültig gemacht (vgl. ebd.). Sie werden von den Angehörigen eines Berufs geteilt. „Sie sind weder wissenschaftlich fundiert noch operieren sie im Bezugssystem wissenschaftlicher Wahrheiten“ (ebd.).

Ihre [der pädagogischen Konventionen, H.S.] nachträgliche Formulierung und ihre sozialwissenschaftlich gehaltene Begründung haben allenfalls den Charakter einer „Gratis-Ideologie“, die ganz und gar untauglich ist, um einen normativen Sollzustand zu bezeichnen (Dewe 2002, S. 25).

Pädagogische Konventionen sind kollektive Wissensstrukturen und bieten Lösungen für berufspraktische Probleme.

Pädagogische Konventionen bezeichnen einen Wissensbereich zwischen institutionellen Normen und einer bloß routinierten Praxis. Sie sind konkrete Lösungen berufspraktischer Probleme, die eine eigene Rationalität enthalten, die in der Organisation und der Kollektivität der Berufsgenossen sachlich, sozial und zeitlich abgelagert worden sind. Dazu gehört auch wissenschaft-

liche Reflexion. Deshalb sind sie nicht richtig oder falsch, sondern Formen der organisationalen Bewältigung der institutionalisierten pädagogischen Situationen (ebd., S. 25f.).

Wissenstheoretisch betrachtet, ist die professionstheoretisch begründete Norm einer Relationierung von Theorie und Praxis und ihren Urteilsformen und Wissenstypen wenig plausibel. Die Kritik ist nicht neu. Ich möchte meine Ausführungen auch nicht dabei bewenden lassen. Es ist nämlich so, dass die Fokussierung der Kritik auf den Aspekt der „Vermittlung von Theorie und Praxis“ den Blick auf die Beschaffenheit und das Potenzial des berufspraktischen Wissens verstellt, das – wie zu sehen war – in einer kollektiven Berufspraxis entsteht und sozial legitimiert ist.

Die Konzeption professioneller Expertise von Schön grenzt sich ebenfalls von dem Paradigma wissenschaftlich-technischer Rationalität und dem Modell der Wissensanwendung wissenschaftlich erzeugten Wissens ab (vgl. Schön 1983). Schön ist an einer realistischen Beschreibung komplexer praktischer Tätigkeiten interessiert. Deshalb entwirft er eine Epistemologie der Praxis. Das professionelle Wissen charakterisiert er als ein *knowing-in-action* (ebd., S. 54). Das berufspraktische Wissen wird durch Sozialisierung in einer Domäne erworben. In Handlungsrouninen ist dieses Wissen *tacit* – d.h. implizit und unausgesprochen. Bei Handlungsproblemen findet die Reflexion des impliziten Wissens nicht erst im Anschluss an eine Handlungsunterbrechung statt, sondern schon im Handlungsprozess selbst (vgl. ebd., S. 55). Die Reflexion des impliziten Wissens ist gewöhnlich situiert; sie fällt zusammen mit der Reflexion der Handlung, ihrem Zusammenhang, Gegenstands- und Inhaltsbezug – d.h. im Problemlösungsprozess. Indem der Praktiker versucht, den Sinn zu entschlüsseln und den Zusammenhang zu verstehen, in dem er handelt, reflektiert er auch sein Vorverständnis und sein Wissen, das implizit war und das er mittels Reflexion neu konstruiert (vgl. ebd., S. 49, S. 61). Schön bezeichnet diesen Vorgang als *reflection-in-action*. Die internen Strategien der Repräsentation des impliziten Wissens bedienen sich dabei nicht-wissenschaftlichen Wissens. Nach Schön sind diese internen Strategien der Repräsentation des impliziten Wissens im Gespür des Praktikers für eine kompetente *performance* verkörpert. *Reflection-in-action* erfordert nicht, dass das implizite

oder intuitive Wissen vollständig repräsentiert wird. Das Reflektieren hat vielmehr den Charakter eines experimentierenden Probehandelns, es generiert neue Handlungen (vgl. ebd., S. 277ff.). *Reflection-in-action* bedient sich eines konstanten Sinn- und Deutungszusammenhangs, in dem Praktikerinnen ihre Wirklichkeit beschreiben (vgl. ebd., S. 270). Praktiker haben ein praktisches, kein theoretisches Verständnis von den Begriffen ihrer Wissens- und Handlungsdomäne. Das Gespür für das Medium seiner Praxis, die Sprache und das Handlungsrepertoire bestimmen die Qualität der *reflection-in-action* des Praktikers (vgl. ebd., S. 272). Durch zunehmende Berufserfahrung entwickelt sich die Fähigkeit, Situationen wahrzunehmen und differenziert zu erfassen. Dies wiederum erweitert auch die reflexive Kompetenz der Praktikerin, Handlungen zu entwerfen (vgl. ebd., S. 271).

Diese qualitative Veränderung der Fähigkeiten durch zunehmende Berufserfahrung hat Benner (1994) in ihrer ethnographisch und interpretativ ausgerichteten Untersuchung des praktischen Wissens von Pflegeexperten erforscht. Wird eine Praktik beim Berufseinstieg neu erlernt, gehen Anfänger regelorientiert vor. Eine erfahrene Expertin kann jedoch ihre Leistungen später nur noch steigern, wenn sie sich von den Regeln lossagt. Qualitative Veränderungen des Erfahrungswissens machen diese Leistungssteigerung möglich. Pflegeexperten sind dann auf der Basis ihres großen Erfahrungsschatzes in der Lage, jede Situation intuitiv zu erfassen. Sie erkennen den Kern des Problems ohne Betrachtung unfruchtbarer Alternativdiagnosen und -lösungen (vgl. ebd., S. 50). Formale Strukturmodelle, Entscheidungsanalysen und Prozessmodelle können die höheren Ebenen pflegerischer Kompetenz, wie sie sich in realen Praxissituationen manifestieren, nicht angemessen beschreiben (vgl. ebd., S. 56).

Die besondere Beschaffenheit und das Potenzial des praktischen Wissens zeigt Tabelle 4.

| | |
|------------------|---|
| Sensibilität | Bei zunehmender Berufserfahrung bildet sich die Fähigkeit zur Wahrnehmung und Bewertung immer feinerer und feinsten Unterschiede in den berufstypischen Arbeitssituationen heraus. |
| Kontextualität | Die zunehmende Arbeitserfahrung der Mitglieder der beruflichen Praxisgemeinschaften führt zur Herausbildung vergleichbarer Handlungsmuster und Bewertungen sowie zu intuitiven Verständigungsmöglichkeiten, die weit über die sprachliche Verständigung hinaus reichen. |
| Situativität | Arbeitssituationen können situativ nur dann adäquat begriffen werden, wenn sie auch in ihrer Genese verstanden werden. Erfahrungsgeleitete Annahmen, Einstellungen und Erwartungen münden in das begreifende Erkennen und situative Handeln ein und konstituieren eine außerordentlich feine Ausdifferenzierung der Handlungsentwürfe. |
| Paradigmatizität | Berufliche Arbeitsaufgaben haben dann eine paradigmatische Qualität im Sinne von „Entwicklungsaufgaben“, wenn sie im Entwicklungsprozess jeweils neue inhaltliche Probleme aufwerfen, die dazu zwingen, bisherige Handlungskonzepte und eingespielte Verhaltensweisen infrage zu stellen und neu einzurichten. |
| Kommunikativität | Die subjektiven Bedeutungsgehalte der kommunizierten Sachverhalte stimmen in einer Praxisgemeinschaft in hohem Maße überein. Der Grad des fachlichen Verstehens liegt weit über dem der außerbetrieblichen Kommunikation, die kontextbezogene Sprache und Kommunikation erschließt sich in ihrer vollen Bedeutung nur den Mitgliedern der Praxisgemeinschaft. |
| Perspektivität | Die Bewältigung unvorhersehbarer Arbeitsaufgaben auf der Grundlage des prinzipiell unvollständigen Wissens (Wissenslücken) ist kennzeichnend für das praktische Arbeitsprozesswissen. Daraus erwächst eine Meta-Kompetenz, die zum Umgang mit nicht-deterministischen Arbeitssituationen befähigt. |

Tabelle 4: Die sechs Dimensionen des praktischen Wissens
(Quelle: Rauner 2004, S. 19 im Rückgriff auf Benner 1994¹⁶)

Eine besonders klar umrissene Beschreibung des praktischen Wissens und seines Potenzials ist in Giddens' Theorie der Strukturation zu finden:

Die Handelnden oder Akteure (...) besitzen als integralen Aspekt dessen, was sie tun, die Fähigkeit, zu verstehen, was sie tun, während sie es tun. Die reflexiven Fähigkeiten des menschlichen Akteurs sind auf charakteristische

16 Benner hat in ihrer interpretativen Studie Aufgabenschwierigkeiten, Prioritäten, Beziehungsaspekte und Leistungen kompetenter Pflege erfasst. Im Anschluss daran hat sie empirisch informiert sechs Dimensionen des praktischen Wissens identifiziert (1994, S. 27ff.). Diese Dimensionen hat Rauner unter Bezugnahme auf Ergebnisse der Qualifikationsforschung für die Beschreibung des Berufswissens in gewerblich-technischen Domänen verallgemeinert (vgl. Rauner 2004, S. 19).

Weise kontinuierlich mit dem Strom des Alltagslebens in den Kontexten sozialen Handelns verbunden. Doch operiert die Reflexivität nur teilweise auf diskursiver Ebene. Was die Handelnden über ihr Handeln und die entsprechenden Handlungsgründe wissen – ihre Bewußtheit (knowledgeability) als Handelnde – ist ihnen weitgehend in der Form des praktischen Bewußtseins präsent. Dieses praktische Bewußtsein (practical consciousness) umfaßt all das, was Handelnde stillschweigend darüber wissen, wie in den Kontexten des gesellschaftlichen Lebens zu verfahren ist, ohne daß sie in der Lage sein müßten, all dem einen direkten diskursiven Ausdruck zu verleihen (Giddens 1995, S. 36).

Aus sozialtheoretischer Sicht ist pädagogische Professionalität eine praktische Kompetenz, die durch die sozialen Konventionen der Praxis legitimiert ist. Diese Perspektive verzichtet darauf, professionelles Handeln durch normative Setzungen bzw. die Postulierung professioneller Maxime zu überhöhen. Solange aber für die Konstruktion des Begriffs „Professionalität“ die soziologische Theorie der Professionen als besondere Berufe konstitutiv ist, bleibt dieser der Sozialform der Profession verpflichtet. Im Kontext der erziehungswissenschaftlichen Diskurse zum Lernen im Lebenszusammenhang erweitert die erziehungswissenschaftliche Disziplin ihren Gegenstandsbezug, der seit den Anfängen der Verwissenschaftlichung der Pädagogik in einem hohen Maße professionsorientiert war (vgl. Helsper 2004, S. 305). Als Konsequenz wird erkennbar, dass der professionstheoretisch begründete Begriff erwachsenenpädagogischer Professionalität eine Variante ist. Die von mir vertretene Kontingenzzperspektive macht darauf aufmerksam, dass Professionalität so sein kann, aber auch anders möglich ist. Erst sozialtheoretische Beschreibungen pädagogischer Professionalität lösen den Begriff aus dem Professionsbezug bzw. Berufsbezug.

2.4 Professionalität Lebenslangen Lernens – sozialtheoretische Beschreibungen

Die Forschergruppe um Kade/Seitter untersucht, unter welchen Bedingungen sich pädagogische Professionalität dort entwickelt, wo sie nicht durch disziplinäre und professionelle Bezugssysteme legitimiert und stabilisiert

wird (vgl. Kade/Seitter 2004, S. 326). In zwei Feldstudien wird aufgezeigt, dass der Umgang mit Wissen auch außerhalb von Bildungs- und Erziehungsinstitutionen in hohem Maße pädagogisch strukturiert ist. Als Konsequenz werden die sinntragenden Strukturen des pädagogischen Handelns grundlagentheoretisch durch den Rückbezug auf den soziologischen Kommunikationsbegriff der Systemtheorie erklärt.

2.4.1 Systemtheoretische Perspektive – Selbstbeobachtung als Form pädagogischer Professionalität

Das systemtheoretische Vokabular bestimmt das Pädagogische durch den soziologischen Kommunikationsbegriff als pädagogische Kommunikation, die sich als eine spezifische Kommunikation aus den möglichen Kommunikationen der Sozialwelt heraushebt. In einer pädagogischen Kommunikation werden die operativen Elemente „Vermitteln von Wissen“ (Lehre), „Aneignen von Wissen“ (Lernen) und „Überprüfen von Wissen“ (Wurde Wissen angeeignet?) verknüpft – doch erst die Tatsache, dass diese Verknüpfung im Rückbezug auf pädagogisches Wissen reflexiv beobachtet wird, macht eine Kommunikation zu einer sozialen Realität des Feldes (vgl. Kade/Seitter 2004, S. 329). Im Kontext der Theorie sozialer Systeme meint Wissen weder mentale Bewusstseinsakte noch subjektive Handlungsressourcen, sondern Wissen ist das Medium, in dem Akteure Kommunikationen beobachten. Pädagogisches Wissen entsteht als Selbstbeschreibung pädagogischer Arbeit durch die Akteure pädagogischer Kommunikationen. Im Medium des pädagogischen Wissens beobachten Akteure die operativen Elemente „Vermitteln von Wissen“ (Lehre), „Aneignen von Wissen“ (Lernen) und „Überprüfen von Wissen“ (Wurde Wissen angeeignet?) und deren Verknüpfung. Pädagogische Professionalität ist die reflektierte Relationierung von Wissen und Können (vgl. ebd., S. 335). Der Begriff Können wird in der Konzeption allerdings nicht aufgegriffen und begründet.¹⁷ Die Form pädagogischer Professionalität ist Selbstbeobachtung.

In der reflexiven Modernisierung posttraditionaler Gesellschaften vollziehen sich zwei Prozesse parallel: *die Zunahme* der lebenslaufbezogenen

17 Vgl. Kade/Seitter 2004, Fußnote 6 auf Seite 335: Das Können als die – neben dem Wissen – andere Seite der paradoxen Einheit von radikalisiertem Entscheidungs- und Begründungshandeln wird im Folgenden ausgeklammert.

Vermittlung, Aneignung und Überprüfung pädagogischen Wissens (Umfang und Bedeutung des Lebenslangen Lernens nehmen zu) vollzieht sich bei einer gleichzeitigen zunehmenden *Diffundierung, Diversifizierung und Verfügbarkeit* pädagogischen Wissens. In der ersten Phase der empirischen Studie wurden zwei große Dienstleistungsorganisationen im Profit- und Non-Profitbereich als Orte der sozialen Konstitution und Institutionalisierung von Lebenslangem Lernen analysiert (ebd., S. 327). In den untersuchten Feldern ist pädagogische Kommunikation nur ausnahmsweise in der Vollform als integrierter Zusammenhang pädagogischer Absichten als Vermitteln, Aneignen und Überprüfen von Wissen zu beobachten, wie sie für unterrichtsförmige Erwachsenenbildung typisch ist. Stattdessen existiert das Pädagogische als eine netzwerkartige Textur. Die pädagogischen Kommunikationen des untersuchten Unternehmens sind in „Besprechungen, Routinesitzungen, Mitarbeiter Einführungen, Weiterbildungsseminare, Berufsschnuppertage, einen Tag der offenen Tür, eine Mitarbeiterzeitschrift und das Internet“ eingelagert (ebd., S. 327). Im untersuchten Obdachlosenverein sind die pädagogischen Kommunikationen in „Beratungstagen, Rundgängen im Rahmen aufsuchender Sozialarbeit, eine Expo-Fahrt, eine Literaturwerkstatt, ein Cafehausgespräch oder ein Sozialmagazin eingelagert“ (ebd.). Die Verknüpfung der ereignishaften Elemente Vermittlung, Aneignung und Überprüfung von Wissen ist also entweder explizit mit den fortlaufenden Kommunikationsroutinen koordinierter Arbeit verwoben oder in Verbindung mit Geselligkeit in hybride Arrangements implizit eingebunden.

Pädagogische Professionalität zeigt sich darin, dass Akteure selbstreflexiv werden und die Relation zwischen dem pädagogischen Wissen und ihrem Können reflektieren. Wie erwerben die individuellen Akteure pädagogisches Wissen? Kade/Seitter rekonstruieren in ihrer Studie, dass die Universalisierung pädagogischer Kommunikation und pädagogischen Wissens mit einer Tendenz zur Universalisierung der Selbstbeobachtung einhergeht. Selbstbeobachtung ist eine soziale Form, pädagogisches Wissen zu erzeugen und eine wesentliche Leistung, die die Akteure selbst erbringen.

Selbstbeobachtung ist diejenige soziale Form, in der sich Reflexivität als Bezug auf andere und anderes im Inneren des individuellen Wissens einprägt. Sie ist zugleich die Form, in der individuelle Akteure durch andere irritierbar

werden. Solche Differenzerfahrungen können die Reflexivität, die Revision, die Kritik, aber auch die Bestätigung individuellen Wissens steigern (Kade/Seitter 2007, S. 231).

In der zweiten Phase der empirischen Studie wurde das pädagogische Wissen rekonstruiert. Die interviewten Akteure beschreiben ein großes Repertoire an Vermittlungswissen, das pädagogisch markierte Kontexte betrifft (Beratung, Kurse, Vorträge), organisationsbezogene Kommunikationsroutinen (Teambesprechungen, Zukunftswerkstätten) oder technisch-mediale Arrangements (Internet, Intranet). Die interviewten Experten beschreiben adressatenspezifisches Diagnosewissen. Sie unterscheiden, welche Bedarfe und individuellen Problemkonstellationen bei den Mitarbeitenden oder Obdachlosen anzutreffen sind. Sie beschreiben Methodenwissen, das die Aneignung von Wissen fördert. Sie geben Auskunft über das organisationsbezogene Ablaufwissen. Die Forschungsgruppe konnte schließlich auch ein differenziertes Überprüfungswissen feststellen. Auszubildende und Laboranten werden Leistungstests unterzogen, Obdachlose werden in Bezug auf vereinbarte Aufgaben überprüft, Mitarbeiter berichten über die Erfüllung von Zielvereinbarungen. Pädagogisches Wissen ist in den untersuchten Feldern „plural, situativ und lokal in vielfältiger Weise vorhanden, in seiner Zusammenhangsbildung jedoch eher flüchtig, rudimentär und instabil“ (ebd., S. 334). Pädagogisches Wissen ist dennoch fast überall und ständig verfügbar. Dies ist im Fall der sozialpädagogischen Arbeit des Obdachlosenvereins zu erwarten gewesen, im zweiten Untersuchungsfall, einem großen Wirtschaftsunternehmen, doch erklärungsbedürftig. Hier ist es so, dass eine große Anzahl von Mitarbeitern pädagogische Rollenanteile in ihr alltägliches Handeln integrieren (vgl. ebd., S. 335), permanent zwischen pädagogischen Rollensegmenten und nicht-pädagogischen wechseln und dabei differente Wissensbestände aktualisieren (vgl. ebd.).

Selbstbeobachtung reflektiert Differenzerfahrungen. Folgende Formen der Selbstbeobachtung konnten in der empirischen Studie rekonstruiert werden:

- die individuelle Erfahrung biographischer oder sachlicher Differenz als Form individuell-interner Selbstbeobachtung, die Differenz individueller Akteure in der Form sozial stimulierter Selbstbeobachtung,

- die Differenz durch Fremdbeobachtung, die in der Form medial provoziierter Selbstbeobachtung durch Medien gestützt ist
- sowie die Steigerung individueller und sozialer Beobachtung durch die organisatorische Einführung komplexer Arrangements – d.h. in der Form organisationsinduzierter Selbstbeobachtung (vgl. Kade/Seitter 2004, S. 336ff.).

Das pädagogische Wissen ist an den jeweiligen individuellen Akteur, an seine arbeitsplatzbezogenen Erfahrungen und an seine Berufsbiographie gebunden. Die Wissensqualität dieses Wissens ist nicht durch den Bezug auf die (Erziehungs-)Wissenschaft oder eine pädagogische Profession begründet (vgl. ebd., S. 336). Pädagogische Professionalität entwickelt sich in den untersuchten Feldern kontextabhängig. Übergreifend beobachtet die Forschergruppe, dass sich die zunächst beiläufig stattfindende Selbstbeobachtung zunehmend institutionell verfestigt und differenziert und dass dies mit neuen Formen der Koordination der Arbeit durch die Organisation einhergeht. Das pädagogische Wissen ist in hohem Maße von der „kommunikativen Etablierung eines Selbstbeobachtungshabitus“ (ebd., S. 339) in den Organisationskontexten abhängig. Ständig müssen nämlich Entwicklungs- und Verbesserungschancen reflexiv bearbeitet werden. Da sich die Akteure das durch Selbstbeobachtung erzeugte Wissen zunehmend unabhängig von disziplinären und/oder professionellen Bezügen aneignen, verkörpern sie auch den reflexiven, selbstorganisierten Lerner. Ihre Professionalität beweist oder bewährt sich nicht primär durch den Bezug auf pädagogisches (Vermittlungs-)Wissen des Lehrens (d.h. erziehungswissenschaftliches Wissen und pädagogisches Fachwissen), sondern durch die Entwicklung eines Selbstbeobachtungshabitus. Die beiden Wissenschaftler sprechen deshalb von einer doppelten Professionalität Lebenslangen Lernens – nämlich der auf Lehre, d.h. pädagogisches Vermittlungswissen zentrierten Professionalität des Lehrens und der auf Aneignungswissen zentrierten Professionalität des Lernens (vgl. ebd., S. 339).

Der Nexus von Wissen, Struktur und Handeln – also Professionalität – ist Bestandteil der sozialen Welt. Programmatistische Konzeptionen pädagogischer Professionalität befassen sich nicht mit der Frage, woraus die soziale Welt besteht oder wie Professionalität sozialtheoretisch begründet

werden kann. Sofern Vokabulare pädagogischer Professionalität grundlagentheoretisch fundiert sind, unterscheiden sie sich dadurch, welche Unterscheidungen das Theorieangebot trifft und welche Zusammenhänge damit für wirklich gehalten werden. Wie zu sehen ist, haben Kade/Seitter ihre Konzeption pädagogischer Professionalität grundlagentheoretisch durch die von Luhmann entwickelte Theorie sozialer Systeme fundiert. So übernehmen sie auch die Vorstellung, dass das Letztelement des Sozialen die Kommunikation und nicht die Handlung ist. Luhmann schreibt in seinem „Grundriß zu einer allgemeinen Theorie sozialer Systeme“: „Wir vermuten in dieser Frage: Kommunikation oder Handlung als Letztelement, eine grundlegende Option, die den Stil der darauf aufbauenden Theorie, z.B. den Grad ihrer Abgehobenheit von Psychischem, entscheidend prägt“ (1984, S. 192). Die Unterscheidung zwischen Kommunikation oder Handlung möchte ich an dieser Stelle transparent machen, weil sie für den Diskurs zur pädagogischen Professionalität auch heute noch zentral ist.

2.4.2 Kommunikation oder Handlung – grundlagentheoretische Reflexion

In der Tradition früher soziologischer Theorien bei Weber und Parsons wurde Sozialität handlungstheoretisch erklärt. Der Vorteil handlungstheoretischer Zugänge liegt darin, dass das Subjekt – die/der Einzelne – über Handlung der sozialen Welt zugehörig aufgefasst werden konnte. Luhmann hat diese Grundannahme hinterfragt und mit der Theorie sozialer Systeme eine Alternative entwickelt, um die Beziehung von Handlung und Sozialität zu erfassen (vgl. Luhmann 1984, S. 191). Als Problem sah er an, dass das Handeln subjektiv orientiert ist und deshalb der Sphäre des Psychischen zuzurechnen ist. Der sozialen Welt hingegen sind ausschließlich soziale Handlungen zuzurechnen. Folgendes Zitat zeigt die Problematik des gespaltenen Handlungsbegriffs:

Handlungen sind doppelsinnig: Sie vollziehen sich konkret in bezug auf einen Entwurf und können nachträglich nach verschiedenen subjektiven Relevanzsystemen gedeutet werden. Soziale Handlungen haben jedoch einen objektiven, durch gesellschaftliche Institutionen bestimmten Sinn. Dieser ist, wie die Institutionen selbst, vom subjektiven Sinn von Handlungen mitbestimmt: in historischen Handlungsvollzügen. Mitbestimmt, jedoch keines-

wegs aus ihnen ableitbar. Institutionen sind nicht schlichte Aggregate subjektiven Sinns. Andererseits ist der subjektive Sinn von Handlungen immer auch vom objektiven Sinn, der durch gesellschaftliche Institutionen zwanghaft mitgegeben ist, abhängig. Er steht in einem rekonstruierbaren Zusammenhang mit diesem (Luckmann 1981, S. 521).

Luhmann schlägt vor, das Einschränkungsverhältnis einfach umzukehren. Um die Differenz zu dem Psychischem deutlich zu machen, soll Sozialität kein besonderer Fall von Handlung sein (vgl. Luhmann 1984, S. 191).

Der elementare, Soziale als besondere Realität konstituierende Prozeß ist ein Kommunikationsprozeß. Dieser Prozeß muß aber, um sich selbst steuern zu können, auf Handlungen reduziert in Handlungen dekomponiert werden. Soziale Systeme werden demnach nicht aus Handlungen aufgebaut, so als ob diese Handlungen auf Grund der organisch-psychischen Konstitution des Menschen produziert werden und für sich bestehen könnten; sie werden in Handlungen zerlegt und gewinnen durch diese Reduktion Anschlußgrundlagen für weitere Kommunikationsverläufe (ebd., S. 193).

Der systemtheoretische Kommunikationsbegriff unterscheidet sich erheblich von der alltagsweltlichen Auffassung, dass es sich bei Kommunikation um das Senden und Empfangen von Nachrichten handle. Unter Kommunikation wird ein emergentes Geschehen verstanden. Umgekehrt sind emergente Einheiten – z.B. eine Beratung, ein Seminar, die Organisation einer Weiterbildungseinrichtung – Kommunikationen. Soziale Systeme produzieren sich selbst, indem sie die Unterscheidung von Kommunikation (innen) und Nicht-Kommunikation (außen) durch eine Sinngrenze festlegen. Kommunikation kann als emergent aufgefasst werden, weil fortwährend drei Selektionen aus einer unbestimmten Menge von Möglichkeiten prozessiert werden.

1. Selektion ist die Tatsache, dass mitgeteilt wird.
2. Selektion ist eine ausgewählte Information, die alle anderen Informationen ausschließt. Sie ist der Inhalt der Mitteilung.
3. Selektion ist Verstehen, und zwar es so zu verstehen und nichts anderes zu verstehen, so dass dadurch eine bestimmte Möglichkeit des Anschlusses selektiert und andere Möglichkeiten des Anschlusses ausgeschlossen werden (ebd., S. 196).

Die Theorie sozialer Kommunikationssysteme bietet eine Perspektive, um Strukturbildung und Komplexität zu erklären, angefangen von basalen Kommunikationen über den Kommunikationsprozess von Gruppen, Organisationen, organisationsübergreifenden Netzwerken bis zur Kommunikation der Gesellschaft. Der wesentliche Unterschied zur handlungstheoretischen Modellierung sozialer Komplexität bei Parsons ist, dass Parsons gesellschaftliche Systeme als Aggregation von Handlungen konzeptualisierte, während Luhmann den systemischen Kontext als „konstitutiven (d.h. konstituierenden und konstituierten) Faktor“ (Willke 2000, S. 125) behandelt.

Erst die Einsicht, dass komplexe Systeme nicht durch die Aggregation von Einzelhandlungen (unit acts) sich bilden, sondern dass auf qualitativ unterschiedlichen Stufen der Komplexität neue emergente Eigenschaften sich entwickeln, die aus den Eigenschaften der Teile nicht ableitbar sind, verhilft zu angemessenen Konzepten der Steuerung hochkomplexer Systeme (ebd., S. 155).

Daran schließt meine Argumentation an, dass Organisation für pädagogische Professionalität konstitutiv ist. Im vorausgegangenen Kapitel habe ich herausgestellt, dass sich auf dem Emergenzniveau von Organisation die emergenten Eigenschaften einer Institutionalfom konstituieren. Auf dem Emergenzniveau organisierter Komplexität kann sich das Spannungsgefüge eines pädagogischen Feldes vom Pol der Lebenswelt und vom Pol des gesellschaftlichen Funktionssystems aufbauen, dessen intersubjektiver Innenraum für Lernen und Entwicklung durchlässig ist für die umgebenen gesellschaftlichen Felder. Durch organisierte Komplexität konstituiert, koordiniert ein übergeordneter Lernkontext die Handlungen bzw. Interaktionen der Akteure (Lehrende/Lernende). Aus meiner Sicht ist es deshalb nicht plausibel, pädagogische Professionalität ausschließlich der Kommunikation eines Interaktionssystems zuzurechnen.

Die Kritik an dem Kommunikationsbegriff der Theorie sozialer Systeme soll an dieser Stelle nicht verschwiegen werden. Die systemtheoretische Vorstellung, dass Sinnhaftigkeit bzw. Sozialität durch Kommunikationsprozesse außerhalb der Körper und losgelöst von dem Handeln der Subjekte konstituiert wird, hat die Vorstellungskraft davon gesteigert, wie

Sozialität entsteht und prozessiert wird. Dieser Vorteil hat einen Preis. Das systemtheoretische Beschreibungsvokabular schließt die Möglichkeit aus, Subjekte und Handeln zu denken und zu beschreiben.

Wenn der Handlungsbegriff für die Zurechnung von Kommunikation reserviert ist, wird es aber sehr schwierig, noch über das nachzudenken, was immer schon als Handlung gilt: die mehr oder weniger klar umgrenzten Verhaltenseinheiten einer Person, die mit – ebenfalls mehr oder weniger klar umgrenzten – Erlebniseinheiten dieser Person verbunden sind. Ohne Handlungsbegriff kann es schließlich auch keinen Begriff der sozialen Handlung geben. Denn die soziale Handlung betrifft eben nicht eine (prototypische) Kommunikation, sondern eine Handlung mit kommunikativen Eigenschaften (Martens 2000, S. 280).

Pädagogische Professionalität wird aus gutem Grund handlungstheoretisch modelliert oder rekonstruiert, schließlich soll der Begriff das Handeln von Akteuren in pädagogisch strukturierten Kontexten erfassen und erklären. In den letzten Jahren haben kulturtheoretische Ansätze der Handlungserklärung einen neuen Ausweg aus der Problematik der Aufspaltung in einen subjektiven und einen sozialen Handlungssinn entwickelt. Transindividuelle kulturelle Modellierungen des Handelns kennen die Aufspaltung in einen subjektiven – der Sphäre des Psychischen zugerechneten – Handlungssinn und einen objektiven – der Sphäre der sozialen Ordnung zugerechneten – Handlungssinn nicht.

Das wissenschaftliche Vokabular der Handlungstheorien

Auch die Antwort auf die Frage, was Handeln ist, fällt begriffsgeschichtlich unterschiedlich aus. Reckwitz rekonstruiert die begriffsgeschichtliche Kontingenz des Handlungsbegriffs (vgl. 2004b). Die unterschiedlichen Modelle der Handlungserklärung sind also zeitgebundene Varianten. Handlungstheorien sind wissenschaftliche Vokabulare, die in die menschliche Sozialwelt eingebettet sind und auf diese zurückwirken. Sowohl die theoretische Auffassung davon, was als wahrnehmbares Verhalten (dem Explanandum) auf der einen Seite angenommen wird, als auch die Konzeptualisierung der mentalen Sinnelemente (d.h. des handlungskonstitutiven Explanans) haben sich in der Theoriegeschichte verändert (vgl. ebd., S. 317). Was als handlungskonstitutives Sinnelement (Explanans) zählt, wird nämlich unterschiedlich definiert: zuerst als Interesse und Zweck, anschließend über Normen und Werte und dann als Wissensordnung und kulturelle

Codes (vgl. ebd., S. 306). Die verschiedenen Vokabulare der Handlungstheorien legen also unterschiedliche Formen des menschlichen Selbstverständnisses nahe:

Die Antwort auf die Frage, was Handeln ist – eine interessenorientierte oder normfolgende Aktivität, ein schemageleiteter Prozess oder eine routinisierte Praxis – bestimmt in nicht unerheblicher Weise das kulturelle Selbstbild des „Menschen“ als gesellschaftliches Subjekt (ebd., S. 307).

Die zweckorientierte Handlungserklärung der utilitaristischen Sozialphilosophie ist die erste eindeutig bestimmbare Version einer Handlungstheorie. Im normorientierten soziologischen Modell des Handelns – von Parsons und Durkheim – wird die theoretische Bestimmung der Handlungsgründe vom individuellen Handlungsakt weg zur intersubjektiven Handlungskoordination verschoben. Die kulturtheoretischen Handlungstheorien bieten dagegen eine neuartige Form der Handlungserklärung, die über die zweck- und normorientierten Modelle hinausgeht (vgl. ebd., S. 312).

Die mentalen Sinnelemente, die in diesem theoretischen Kontext als Explanans zur Erklärung von Handeln präsentiert werden, sind weder individuelle Zwecke noch soziale Normen, sondern kognitive Wissensordnungen (ebd., S. 312).

Diese symbolischen Wissensordnungen wirken implizit und kollektiv, indem sie den Akteuren in ähnlicher Weise nahelegen, welcher Sinn einer Situation zuzuschreiben ist. Zur kulturtheoretischen Strömung zählen diverse Konzeptionen und Zugänge. Die praxistheoretische und die narrative Handlungsmodellierung sind für die Erklärung pädagogischen Handelns besonders produktiv. Wird „Professionalität“ kulturtheoretisch im Rückgriff auf die Theorie sozialer Praktiken bestimmt (vgl. ebd.), so lässt sich pädagogische Professionalität von der Seite pädagogischer Praktiken – institutionalisierter *enabling structures* – bestimmen. Während sich nämlich Handeln auf den spezifischen Akt der Handlung eines Subjekts bezieht, impliziert der Begriff „Praktik“ eine soziale, typisierte transindividuelle Aktivität, die ein Kollektiv trägt. Die praxistheoretische Perspektive richtet den Fokus auf die über Raum und Zeit verbundenen routinisierten Formen körperlicher *performances* und integrierter sinnhafter Verstehensleistungen. Das narrative Modell des Handelns ist die komplexeste Handlungsbeschreibung und erfasst auch die Geschichtlichkeit und die Kreativität pädagogischen Handelns. Die Anordnung des Handelns im narrativen Sinnzusammenhang einer Erzählung ist ein konstituierender Vorgang der Bedeutungsbildung. Die konstituierende, bedeutungsbildende Handlung (der Plot) einer Narration ist kein isoliertes Einzelereignis, sondern Ausdruck eines institutionalisierten Sinnzusammenhangs. Czarniawska überblendet den literaturwissenschaftlichen Begriff des Genres¹⁸ und den sozial-

18 Gattungen beziehen sich auf das Ausdrucksmedium: Gattungen der Kunst; Gattungen der Kommunikation. Genres beziehen sich auf den thematisch-motivischen Inhalt, der in verschiedenen Gattungen zum Zuge kommen kann.

wissenschaftlichen Begriff der Institutionalisierung (vgl. 1997, S. 80). Die Kategorie des Genres kann eingesetzt werden, um institutionalisierte Ordnungen – beispielsweise Institutionenformen – sozialer Felder zu erfassen, die das relationale Handeln vernetzter Akteure orientieren. Ein Netz kollektiver Handlungen (z.B. ein Organisationsfeld) wird dann durch ein typisches Genre – oder eine Institutionenform – bestimmt).

Zwei Ansätze aus der Gruppe kulturtheoretisch orientierter Handlungserklärungen möchte ich ausführlicher vorstellen, weil sie die Charakteristika pädagogischen Handelns besonders gut erhellen.

Die praxistheoretische und die narrative Modellierung der Handlung

Die praxistheoretischen Handlungserklärungen gehen davon aus, dass soziale Praktiken die symbolische Organisation der Wirklichkeit fundieren. In den sozialen Praktiken kommt ein praktisch-interpretatives Wissen zum Einsatz. Soziale Praktiken sind „routinisierte Formen körperlicher ‚performances‘ und sinnhafte Verstehensleistungen (...) – die in der Praxis untrennbar aneinander gekoppelt auftreten“ (Reckwitz 2004b, S. 318). Pädagogisches Handeln wird demzufolge durch die Praktik des Schreibens, die Praktik der Gruppenmoderation, die Praktik der Beratung, die Praktik der Verhandlungsführung ermöglicht und stabilisiert. Handlungsrouninen sind immer körperliche und mentale Routinen – oder umgekehrt: Sinnsysteme werden im praktischen Handeln angewendet. Die Differenz zwischen Innen (mentale Strukturen) und Außen (Verhalten) ist in dem praxistheoretischen Ansatz aufgehoben (vgl. ebd., S. 320).

Praktiken zeichnen sich durch folgende Merkmale aus (vgl. Reckwitz 2003a, 2004b):

1. Individuelle Handlungen sind eingebettet in Praktiken (z.B. die Praktik des Trainierens) bzw. in Komplexe von Praktiken (in Praktiken differenter Varianten institutionalisierten Lehrens und Lernens). Das praxistheoretische Konzept hebt die atomistische und individualistische Konnotation des Handlungsbegriffes auf. „Handeln ist nicht als ein Konglomerat diskreter, intentionaler Einzelhandlungen zu denken, sondern als ein routinisierter Strom der Reproduktion typisierter Praktiken“ (Reckwitz 2003, S. 294). Ein ganzer Komplex von Aktivitäten wird typischerweise von verschiedenen Individuen in verschiedenen

- räumlichen Settings hervorgebracht. Die sinnhafte Orientierung der Träger einer Praktik – ihre Sinngrundlage – ist nicht eingengt auf eine mentale Struktur, sondern liegt im impliziten, situativ mobilisierten und in den Akten der Praktik ausgedrückten kollektiven Wissen.
2. Die basale Ebene einer jeden Praktik ist eine körperliche *performance* – die regelmäßige kompetente Bewegung des Körpers. Indem man auf eine bestimmte Art lernt, den Körper zu bewegen, erwirbt man eine Praktik. Dies gilt auch für intellektuell anspruchsvolle Tätigkeiten wie Lesen, Schreiben und Sprechen – auch sie sind leiblich.
 3. Konstitutiver Bestandteil der sozialen Praktik sind Artefakte, die kompetent gehandhabt werden – sie sind Voraussetzung dafür, dass Bewegungs- und Verstehensformen entstehen und reproduziert werden. Mediennutzende Lehrende und Lernende bauen durch den Gebrauch der Techniken Dispositionen auf. Praktiken des Lehrens und Lernens haben außer ihrer interaktiven Struktur auch eine interobjektive Struktur, die auf dem routinisierten Umgang mit den Artefakten beruht (vgl. ebd., S. 293).
 4. Praktiken sind kulturell kontingente und historische Komplexe des Handelns, die sich wandeln. Artefakte und Praktiken des Lehrens und Lernens ändern sich beständig. Das nachberufliche Weiterlernen hat sich als Komplex sozialer Praktiken historisch ausgebildet. Neue Praktiken – beispielsweise das Selbstlernen Erwachsener – sind „Sinnverschiebungen“ in einem Komplex von Praktiken.
 5. Der Vollzug sozialer Praktiken verlangt von den Trägern der Praktik beständig ein interpretatives Verstehen angesichts der interpretativen Mehrdeutigkeit und der Unsicherheit von Handlungssituationen. Genau dies ermöglicht auch das Durchbrechen von Routinen.

Es ist nicht neu, pädagogisches Handeln als konventionelles Handeln oder routinisiertes Handeln zu beschreiben, um zu erklären, dass das pädagogische Handeln Einzelner auch aus den nicht absichtsvollen, nicht begründbaren, d.h. regelgeleiteten Handlungen besteht (vgl. Dewe 2002, S. 25; Baacke 1982, S. 160; Kade 1990, S. 62). Der sozialtheoretische Begriff der sozialen Praktik ist voraussetzungsreicher und auch weitgehender, als das bisherige erziehungswissenschaftliche Vokabular es war.

Eine Praktik ist weder identisch mit einer Handlung noch mit bloßem Verhalten: Praktiken enthalten in sich Handlungsakte, die wiederholt hervorgebracht werden, aber während das Konzept der „Handlung“ sich punktuell auf einen einzigen Akt bezieht, der als intentionales Produkt eines Handelnden gedacht wird, ist eine Praktik von vornherein sozial und kulturell, eine geregelte, typisierte, von Kriterien angeleitete Aktivität, die von verschiedensten Subjekten getragen wird. Wenn die Handlung per definitionem eine Intention impliziert, enthält die Praktik von vornherein einen Komplex von Wissen und Dispositionen, in dem sich kulturelle Codes ausdrücken (und die damit unter anderem auch typisierte Intentionen enthalten) (Reckwitz 2006, S. 38).

Das Konstrukt der sozialen Praktik bietet eine sozialtheoretische, überindividuelle Handlungserklärung pädagogischen Handelns. Pädagogen und Pädagoginnen handeln nicht in Institutionen – ihr Handeln ist institutionalisiert. Die praxistheoretische Erklärung „tragender“ Strukturen pädagogischen Handelns ist aber noch unbefriedigend, denn im Konstrukt wird das interpretative Verstehen „nur“ als eine mitlaufende und mitbezeichnete Größe behandelt. In der Theorie sozialer Praktiken wird zwar von einer interpretativen Mehrdeutigkeit und Unsicherheit von Handlungssituationen ausgegangen, doch das Explanans – die routinierten körperlichen *performances* und integrierten Verstehensleistungen – kann das kreative und geschichtliche Handeln nicht erklären. Die praxistheoretische Perspektive hebt hervor, dass Pädagogen und Pädagoginnen in einem sozialen Feld/Raum handeln, der durch spezifische soziale Praktiken des Lehrens und Lernens institutionalisiert ist. Pädagogisches Handeln selbst ist Ausdruck eines praktischen Bezugs zu den Menschen und zu Dingen des Hantierens; es ist pragmatisch orientiert. Der Fokus liegt auf dem performativen Können und den integrierten Verstehensleistungen. Erst die narrative Modellierung des Handelns als Handeln in Geschichte(n) und als Handeln als Geschichte stellt dar, dass pädagogische Handlungen im Wesentlichen als komplexe Handlungsgestalten realisiert werden. Den Begriff der Handlungsgestalt entlehne ich hier dem feldtheoretischen Denken. Wenngleich bestimmte isolierte Handlungen routiniert, regelorientiert sind oder einer subjektiven Zielsetzung folgen, so ist das pädagogische Handeln immer ein Umgang mit Mit-Akteuren und Mit-Akteurinnen und in eine geschichtliche Handlungssituation gestellt, über die die Handelnden nicht in Gänze

verfügen können. Die Handlungssituation ist ihnen im Vorhinein nicht transparent und wird erst im temporalen Verlauf der Handlungsgestalt erschlossen. Selbst wenn Lehrende ihre pädagogischen Aufgaben in beständigen Strukturen routiniert angehen, ist das komplexe Lehr-/Lerngeschehen nur als eine Geschichte, z.B. als Geschichte der letzten Unterrichtsstunde interpretierbar.

Straub (1999) gewichtet in seiner typologischen Ordnung der Handlungsbeschreibungen die narrative Handlungsmodellierung besonders und stellt sie entsprechend umfassend dar.¹⁹

Eine Handlung als Geschichte zur Sprache zu bringen bedeutet, eine bestimmte Form der Beschreibung des Handelns zu favorisieren. Handlungen als integrativen Bestandteil einer Geschichte zu artikulieren heißt, dieses Handeln zu erklären, indem es mit geschichtlich-temporalen Bestimmungsgründen in Zusammenhang gebracht wird. Solche Bestimmungsgründe sind weder im teleologischen noch im regelbezogenen Modell der Handlungserklärung unterzubringen. Die analytische Trennung der genannten Aspekte mag etwas künstlich erscheinen. Dies umso mehr, als erkennbar wird, daß das Anliegen, Handlungen als Geschichten darzustellen, nicht zu verwirklichen ist, ohne auch die Geschichte(n) zu erzählen, in die das fragliche Handeln eingebettet ist. Damit berühren sich die von mir nacheinander bearbeiteten Problemkreise der Beschreibung und Erklärung von temporal strukturierten Handlungen. Dies zeigt sich nicht zuletzt daran, daß die angemessene Form der Beschreibung und Erklärung „temporalisierter“ Handlungen generell eine Erzählung ist. Wer Geschichtlichkeit als Zeitlichkeit begreift und diese als wesentliches Attribut von Handlungen, muß Geschichten erzählen, wenn er Handlungen triftig beschreiben und erklären möchte (ebd., S. 142).

Straub unterscheidet im Rückgriff auf Schwemmer zwischen der hinweisenden, bloß funktionalen Handlungsdarstellung und der Beschreibung des konkreten Handelns (vgl. ebd., S. 143).

19 Die typologische Ordnung der Handlungsbeschreibungen hat Straub entwickelt, um eine textwissenschaftliche Handlungs- und Kulturpsychologie zu begründen. Er unterscheidet zwischen dem teleologischen (zweckorientierten), dem regelbezogenen und dem narrativen Modell der Handlungserklärung (vgl. Straub 1999, S. 101).

Wie Schwemmer sagt, muß eine Identifikation der „Struktur“ einer Handlung, d.h. die detaillierte Erschließung und Beschreibung von sogenannten „Handlungs-Tatsachen“ (Schwemmer) ausbleiben, wenn Handlungen kurzerhand teleologisch in normativ geregelten oder faktisch-kausalen Ordnungen untergebracht werden. Das Handeln erscheint dann vielfach nicht „als es selbst, als dieses Handlungs-Geschehen, sondern als Funktion von etwas anderem (...): so insbesondere als Mittel zu einem Zweck, als besonderer, aber im Prinzip austauschbarer Fall einer allgemeinen Regel, als Wirkung einer Ursache. In jeder dieser funktionalen Handlungsdarstellungen wird das Handeln in seinem konkreten Ablauf übersehen und durch eine auswechselbare Handlungseinheit ersetzt, die ihre Identität alleine durch ihre Beziehung zu dem Zweck, zu der Regel oder der Ursache erhält“ (Schwemmer 1987, S. 53 in Straub 1999). Erst wenn das Handeln in seinem konkreten Vollzug zur Darstellung gelangt, verfügt man über Beschreibungen, die der Individualität einer Handlung gerecht werden, diese Handlung also nicht bloß als austauschbares Element eines theoretisch konstituierten Zusammenhangs begreifen (Straub 1999, S. 144).

Möchte man die Beschränkung einer funktionalen Handlungsdarstellung überschreiten, muss man die Geschichte, die die Handlung bildet, entfalten, um auf diese Weise die konkrete Identität und Bedeutung einer Handlung auszubuchstabieren. In diesem Kapitel wurde das professionelle Handeln an vielen Stellen dargestellt und zwar als funktionale Handlungsdarstellung, wie an folgender Aussage sichtbar wird: Für professionelles Handeln ist der Zwang typisch, eine Prognose bei unsicherer empirischer Basis zu stellen sowie die Notwendigkeit, eine Vertrauensbeziehung aufzubauen unter Bedingungen sozialer Ungleichheit. Hinter dieser Aussage können unterschiedlichste Vorgänge und Geschichten stehen, auf die diese Aussage anscheinend hinweisen will. Die Aussage täuscht aber gleiche und einheitliche Orientierungswissensbestände und Handlungsgründe vor, die die konkrete Identität und Bedeutung einer Handlung ausblenden. Die konkrete Identität und Bedeutung einer Handlung kann nur in „Gestalt von Handlungsgeschichten“ (ebd., S. 145) erfasst werden. Handlungsgeschichten bilden den Handlungsverlauf nicht eins zu eins ab. Will man aber temporalisierte Handlungen als Verlaufsgestalten repräsentieren, muss man die Artikulationsform des Erzählens wählen. Das Erzählen von Geschichten erfüllt eine Erklärungsaufgabe (vgl. ebd., S. 146).

Die narrative Modellierung der handlungsleitenden Orientierungswissensbestände und der Bestimmungsgründe des Handelns trägt in einzigartiger Weise der Erfahrung Rechnung, dass das Handeln der Akteure in Geschichten eingelassen ist und dass sie deshalb über die Bestimmungsgründe ihres Handelns weder intentional zielgeleitet noch Regeln befolgend verfügen können. Es bleibt ein Rest Unbestimmtheit, und selbst das Eigene, das vom Akteur Gewollte und Intendierte wird im Horizont der im Ganzen unverfügbaren Geschichte als zufälliger kontingenter Moment des Handelns erfahrbar, weil es nämlich auch anders hätte kommen können (vgl. ebd., S. 149). Erzählungen bewahren die Erfahrung einer solchen Handlungskontingenz, indem sie artikulieren, was Akteuren, Akteurinnen zufällt und widerfährt, wenn sie handeln (vgl. ebd., S. 150). Man ist als Handelnder Teil eines Handlungsgewebes, in dem Absichten und Zwecke zur Geltung kommen, die man selbst nicht intendiert hat. Nur im narrativen Modell wird der Aspekt der Geschichtlichkeit für die Beschreibung und Erklärung von Handlungsgründen konstitutiv. Die narrative Modellierung des Handelns trägt einem weiteren Merkmal des Handelns Rechnung, das in den teleologischen und regelorientierten Modellen nicht unterzukriegen ist: der schöpferischen Kreativität des Handelns selbst (vgl. ebd.). Die zielgerichtete und regelorientierte Bestimmung des Handelns präsentieren Handlungen und Handlungssinn als „Abzüge eines bestehenden Entwurfs oder Musters“ (ebd.) und vernachlässigen das schöpferische Potenzial des Handelns. Im Rückgriff auf Joas und Wadenfels wird nun erkennbar, dass Kreativität keine Residualkategorie theoretisch unwichtiger Spezialfälle ist, sondern als handlungstheoretischer Grundbegriff ganz normale Phänomene alltäglichen Handelns erfasst. Kreative Handlungen schließen an bestehende Ordnungen an; sie reproduzieren diese aber nicht bloß, sondern greifen ihrerseits in bestehende Ordnungen ein und gestalten sie um. Wer kreativ handelt, übergeht die eine oder andere konventionalisierte Regel, handelt dabei spontan, ohne eine exakte Absicht oder Voraussicht, worauf das Handeln hinauslaufen wird. Reproduktivität und Kreativität, Tradition und Innovation, Diskontinuierliches und Kontinuierliches sind zwei komplementäre Aspekte des in Ordnungen eingelassenen Lebens und Handelns, die jeweils verschieden ausgeprägt sein können (vgl. ebd., S. 158). Reproduktives Handeln vollzieht sich innerhalb bestehender Ordnungen

– während das kreative, produktive und innovative Handeln bestehende Ordnungen unterläuft, transzendiert und transformiert, um diese sodann erneut zu stabilisieren (vgl. ebd., S. 152 im Rückgriff auf Wadenfels 1985). Es werden keine spektakulären Umwälzungen vorgestellt, vielmehr entfaltet sich die Kreativität des Handelns in kaum merklichen Akzentsetzungen und Grenzverschiebungen. Handelnde erfassen mehr oder weniger diffus, dass eine bestehende Ordnung nicht mehr stimmig ist, und vollziehen diese Kontingenz in ihren kreativen Handlungen mit (vgl. ebd., S. 157). Straub argumentiert, dass Kreativität als handlungstheoretischer Grundbegriff einen Aspekt aufweist, der bereits unter dem Gesichtspunkt der Geschichtlichkeit des Handelns erkennbar wurde: Auch unter dem Gesichtspunkt seiner Kreativität betrachtet zeigt sich das Handeln der bestimmenden Kontrolle des Subjekts teilweise entzogen (vgl. ebd., S. 158). Dafür hat Straub den Begriff der Handlungskontingenz eingeführt. „Wie die Geschichte, in die es [das kreative Handeln, H.S.] eingebettet ist und die es fortsetzt, erscheint es als etwas, an dem der Akteur beteiligt ist, ohne es intentional hervorgebracht zu haben“ (ebd., S. 159).

In dieser Perspektive wird das Subjekt aus dem vermeintlichen Status eines unangreifbaren, gänzlich autonomen Vernunft- und Handlungssubjekts entlassen, und es wird Situationen ein Mitspracherecht und Aufforderungscharakter für das Handeln der Subjekte zugeschrieben (vgl. ebd., S. 160).

Die Ansprüche einer Situation provozieren Handlungen, und diese können als Antworten der angesprochenen leiblichen Personen begriffen werden (...). Für diese Antworten gibt es einen Spielraum. Anspruch und Antwort bleiben durch einen Unterschied voneinander getrennt, durch eine Diskrepanz, in der nicht zuletzt die unverwechselbare Individualität des Akteurs zum Ausdruck kommen kann (ebd., S. 160 im Rückgriff auf Wadenfels 1985).

Straub hebt hervor, dass die besagten Ansprüche und Aufforderungen der Situationen und ihre Erwidierungen nur angemessen verstanden werden können, wenn der in Subjekttheorien formulierte Gegensatz von Autonomie und Heteronomie, Autarkie und Dependenz aufgegeben wird (vgl. ebd.). Aus seiner Sicht kann das narrative Modell als das komplexeste bezeichnet werden. Narrationen tragen nicht nur der Geschichtlichkeit und

der Kreativität des praktischen Handelns Rechnung, sie reden auch von Zielen, die ein Handlungssubjekt verfolgt, und von Regeln, die ein Akteur, eine Akteurin befolgt. Die narrative Modellierung des Handelns als Geschichte bzw. als Handeln in Geschichte(n) schließt andere Modellierungen des Handelns nicht aus, sondern ein (vgl. ebd., S. 162). Wenn Ziele, Pläne und Absichten das Handeln orientieren, können dem Handelnden auch Umstände und Widerfahrnisse begegnen – das, was nicht vorherzusehen war. Es wird die Erfahrung gemacht, dass etwas zwischen das Wollen, Können und Tun geraten ist. Interpretatives Können zeigt sich darin, dass Handelnde diese komplexere narrative Handlungsgestalt schon im Vollzug entwerfen und zu verstehen beginnen. Indem Menschen das Handeln als Geschichte narrativ anordnen und sich selbst als Handelnde in einer Geschichte entwerfen, machen sie sich auch die nicht-intendierten und unverfügbaren Anteile des komplexen Handlungsgeschehens verständlich: Etwas wird dann zu einer Geschichte, wenn Ereignisse kollektive Annahmen über erwartbare Handlungen, Reaktionen, Vorkommnisse „verletzen“, die wir kulturell für selbstverständlich halten (vgl. Bruner 1996).

Die narrative Handlungserklärung hat aus meiner Sicht eine besondere Nähe zu der Auffassung, Professionalität sei die situative Ordnung des Berufs. Für beide Perspektiven ist die Kontingenz pädagogischen Handelns von zentraler Bedeutung. Für die Rezeption der narrativen Handlungserklärung schlage ich erneut eine konstitutionstheoretische Lesart vor. Statt also Narration auf die erzählende Darstellung von Wissen zu reduzieren (vgl. Stegreiferzählung im narrativen Interview), wird der Fokus auf die narrative Konstitution sinnhaften Handelns und symbolisch organisierter Ordnungen des Sinns verschoben (vgl. Somers 1994; Czarniawska 1997, 2004). Czarniawska bezeichnet die *enacted narrative* als eine Grundform sozialen Lebens. In „Geschichten verstrickt“ (Schapp 2004), sind Akteure Autoren oder Produzenten ihrer Geschichten (vgl. Czarniawska 1997). Das Verb „*to enact*“ bringt zum Ausdruck, dass das Handeln selbst bereits eine erste Ebene der Ordnungsbildung ist. Handeln ist einerseits kreative und produktive Antwort auf einen/in einem Handlungskontext und andererseits auch Reproduktion der kontextuellen Ordnung des Sinns. Handelnd wird soziale Wirklichkeit praktisch performativ gültig gemacht, die retrospektiv im Sinne des *sensemakings* als eine Geschichte entfaltet werden kann.

Die Vorstellung von einer narrativen Ordnung des Lebens bzw. des komplexen Zusammenspiels von Akteuren/Akteurinnen und Handlungen in einem sozialen Feld birgt eine enorme Integrationskraft. Handlungen sind für sich genommen situiert, ereignishaft und flüchtig; erst das narrative Prinzip organisiert den Sinn- und Bedeutungszusammenhang, in den sie eingebettet sind. Die wesentliche Leistung von Narration ist es, Ereignisse, Handlungen, Begleitumstände, Intentionen und Entwicklungen im kollektiven Geflecht der Beziehungen zu konfigurieren und auf diese Weise den Bedeutungszusammenhang zu konstituieren, der das sinnhafte Handeln orientiert oder narrativ erklärt (vgl. Somers 1994, S. 617). In der englischen Sprache gibt es dafür den Begriff des *emplotment*. Der Plot ist die Handlung einer Geschichte. Der Historiker White (1978/2001) hat daraus die Begriffe *emplotment/to emplot* kreiert:

Yet, I would argue, histories gain part of their explanatory effect by their success in making stories out of mere chronicles; and stories in turn are made out of chronicles by an operation which I have elsewhere called “emplotment”. And by emplotment I mean simply the encodation of the facts contained in the chronicle as components of specific *kinds* of plot structures, in precisely the way that Frye has suggested is the case with “fictions” in general (White 2001, S. 223; Hervorh. i. O.).

Unter *emplotment* versteht man also eine Operation, bei der einzelne Gegebenheiten in einer Plotstruktur angeordnet werden und dadurch erst ihren spezifischen Sinn in einer hermeneutischen Struktur erhalten (Codierung).

Mit einem Plot ist kein Muster konkreter Ereignisse gemeint, sondern ein Muster thematischer Leerstellen, die durch konkrete Ereignisse zu spezifizieren sind, um eine konkrete Geschichte zu ergeben (Laucken 2003, S. 331).

Das narrative Prinzip der Bedeutungsbildung wird durch das *emplotment* realisiert, das die chronologische Folge der Geschehnisse perspektiviert und in einem erklärenden Zusammenhang konfiguriert. Das *emplotment* eines Geschehens erzeugt eine *generische Partikularität* (vgl. Bruner 1996). Geschichten erzählen einerseits von Personen, Intentionen, Ereignissen, Orten und konkreten Begebenheiten, andererseits sind diese jeweils

spezifischen einzelnen Gegebenheiten nicht dafür ausschlaggebend, wie eine Narration realisiert wird, denn der Plot (Fabula/Handlung) erzeugt die Konstruktion. Eine Narration ist somit Zeichen (*token*) einer umfassenderen „kommunikativen Gattung“, bzw. eines Plotmusters oder Genres. Sie hat eine hermeneutische Struktur. Einzelne Elemente der Narration erhalten ihren Sinn durch ihre Funktion in der Geschichte als Ganzes, während die Geschichte als Ganzes durch die Anordnung der einzelnen Elemente konstituiert ist.

Im Anschluss an die grundlagentheoretische Reflexion der sozialtheoretischen Begriffe Kommunikation und Handlung zeige ich auf, welche Unterscheidungen das kulturtheoretische Vokabular pädagogischer Professionalität trifft und welche Zusammenhänge damit für wirklich gehalten werden.

2.4.3 Kulturtheoretische Perspektive – Professionalität als doppelseitiges Repertoire einer pädagogischen Praxis

Begriffe haben, wie an anderer Stelle schon gesagt, keine feststehende überzeitliche Bedeutung. Einen begriffsgeschichtlichen Überblick über die Varianten des Kulturverständnisses²⁰ bietet Reckwitz.

Ganz allgemein kann man feststellen, dass die Entstehung und Verbreitung des modernen Begriffs der „Kultur“, die sich seit der zweiten Hälfte des 18. Jahrhunderts verfolgen lässt, mit dem Bewusstsein der Kontingenz menschlicher Lebensformen verknüpft ist (Reckwitz 2004a, S. 4).

In dieser Zeit entwickelt sich im modernen Denken und in der modernen Praxis die Vorstellung, dass Lebensformen als „problematisch und gestaltbar interpretiert werden können“ (ebd.). Die unterschiedlichen Varianten des Kulturverständnisses werden hier nicht eigens dargestellt. Ich beziehe mich gleichwohl auf Reckwitz’ begriffsgeschichtlichen Überblick, um die Verwendung des Begriffs „Kultur“ in dem kulturtheoretisch begründeten Vokabular pädagogischer Professionalität semantisch zu kontrollieren.

20 Reckwitz (2004a) unterscheidet zwischen einer normativen, totalitätsorientierten, differenztheoretischen und bedeutungsorientierten Version des Kulturverständnisses.

Die Vorstellung von der Kontingenz der Lebensformen wird durch die gegenwärtigen bedeutungsorientierten, wissensorientierten und symbolorientierten Konzeptionen von Kultur radikalisiert (vgl. ebd.). Das bedeutungsorientierte Kulturverständnis geht davon aus, dass Wirklichkeit nicht anders erfahren, interpretiert bzw. konstituiert werden kann, als ihr fortlaufend und überwiegend implizit Bedeutung zu verleihen (vgl. ebd., S. 7 im Rückgriff auf Cassirer 1980). Innerhalb des breiten Feldes bedeutungsorientierter, wissensorientierter und symbolorientierter Konzeptionen zeichnet sich der praxistheoretische Ansatz von Hörning dadurch aus, dass er die „pragmatische Dimension des Umgangs, des Gebrauchs, des ständigen Wieder- und Neu-Hervorbringens“ symbolischer Ordnungen des Sinns hervorhebt (2004, S. 140). Kultur ist für ihn Praxis. Damit hat Hörning Praxis als „Ort“ von Kultur bestimmt. Andere kulturalistische Ansätze machen den „Ort“ von Kultur/Bedeutungen in Diskursen, Kommunikationen (Theorie sozialer Systeme); ältere Ansätze auch auf der Ebene des Mentalen aus. Bedeutungen existieren dann als mentales Unbewusstes oder als intentionale Sinnzuschreibungen separiert von der Handlungspraxis und der materialen Kultur (vgl. Reckwitz 2004a, S. 17). Die praxistheoretische Perspektive schließt folglich besonders gut an die Vorstellung an, dass sich der Begriff der pädagogischen Professionalität auf eine pädagogische Handlungspraxis bezieht.

„Kultur“ ist keine Substanz, der wir ohne weiteres begegnen. Was wir nicht finden sind ordentlich eingegrenzte und einander wechselseitig ausschließende Systeme gemeinsamer Werte, Kategorien und Symbole, die das Leben und Handeln ihrer „Mitglieder“ durchgehend prägen. Was wir stattdessen finden, sind Menschen, die in unterschiedlichen sozialen Welten und Kontexten leben, in denen sie lernen, gekonnt mit Worten und Materialien umzugehen, mit anderen zu kommunizieren und dabei das Gewebe metaphorischer und symbolischer Bezüge unermüdlich zu erweitern und zu vergrößern. Wir können dieses Leben „kulturell“ nennen und das „Webmuster“ dieses Lebens weniger in abgehobenen Bedeutungs- und Sinnstrukturen suchen als vielmehr in den menschlichen Praktiken, in denen kulturelle Vorannahmen und Wissensbestände – oft implizit – eine große Rolle spielen. Es sind diese eingübten Praktiken und Gepflogenheiten, die der einzelnen Handlung zeitliche Struktur, soziale Verschränkung und manchmal auch eine überraschende Richtung geben (Hörning 2001, S. 185).

Der abstrakte Begriff „Kultur“ wird verständlicher, wenn wir uns Kultur in der Metapher des Repertoires vorstellen. Die Metapher stammt aus der Welt des Theaters und meint die Gesamtheit der Bühnenwerke, die das Ensemble eines Theaters spielen kann. Unter Repertoire verstehe ich hier analog zum Quellgebiet der Metapher eine Sammlung von Praktiken und zugehörigen Wissens- und Bedeutungsbeständen, die einen bestimmten institutionalisierten Kontext des lebenslangen Lernens zur Geltung bringen. Praktiken kommen nicht isoliert als einzelne Praktik vor, sondern es handelt sich stets um „lose gekoppelte Komplexe von aufeinander abgestimmten Praktiken“ sozialer Felder bzw. kultureller Lebensformen (Reckwitz 2003, S. 295). Aus praxistheoretischer Perspektive ist ein soziales Feld ein Konglomerat zusammenhängender Praktiken (vgl. ebd.), die miteinander verknüpft sind. Sie unterscheiden sich durch die Anforderungen an das praktische Wissen und müssen nicht widerspruchsfrei aufeinander abgestimmt sein. Ein Repertoire kann beispielsweise die institutionalisierten Praktiken und dazugehörige Wissens- und Bedeutungsbestände eines organisationalen Feldes verknüpfen. Ein Repertoire kann einer handelnden Person, die in einen Kontext eingebettet ist, zugeschrieben werden – und erfasst damit ihr personengebundenes Arbeitsvermögen. Der Begriff des Repertoires ist anschlussfähig an das wissenstheoretisch begründete Konzept des praktischen Wissens und an das Konzept des individuellen Kompetenzerwerbs im berufsbiographischen Zusammenhang.

Durch Einübung und Mitvollzug pädagogischer Praktiken erwerben Akteure, Akteurinnen ein pädagogisches Repertoire – ihre pädagogische Professionalität – eine performative, leibgebundene Kompetenz und ein dazugehöriges interpretatives Vermögen für ihre Berufsaufgabe. Sie werden wissende kompetente Akteure und Akteurinnen. Wissen ist aus Sicht von Hörning ein zentraler Modus von Kultur (vgl. 2001, S. 185). Praxistheoretische Konzeptionen richten den Fokus auf die Performanz des Wissens und betrachten, wie Wissens- und Bedeutungsbestände zum Einsatz kommen. Praxistheorien rekonstruieren den spezifischen Aufbau und Einsatz des praktischen Wissens und erhellen auf besondere Weise die Begriffe „Können“ und „Kompetenz“, die wir selbstverständlich in Gebrauch nehmen, um pädagogische Professionalität zu beschreiben. Im Rückbezug auf Praxistheorien werden diese Begriffe grundlagentheoretisch begründet.

Für Hörning hat Kultur einen Doppelcharakter. Er spricht von einem doppelseitigen Repertoire oder von einem doppelseitigen Wissen (vgl. ebd.). Das entscheidende Argument ist, dass der Kulturbegriff nicht einem kulturellen Bedeutungssystem zugeschlagen wird, sondern kulturelle Wissens- und Bedeutungsbestände an soziale Praktiken rückgebunden werden. Die Vorstellung eines kulturellen Bedeutungssystems hatte die symbolische Bedeutung von der Handlung abgelöst.²¹ Die Metapher des doppelseitigen Repertoires bringt hingegen zum Ausdruck, dass das praktische, inkorporierte Wissen und das interpretative Können der Praxis durch ein ermöglichendes und einschränkendes Repertoire an kollektiven Deutungs-, Regel- und Wissensbeständen gerahmt werden (vgl. Hörning 2004, S. 146f.; Hörning 2001, S. 186).

Zum einen besteht Kultur aus Repertoires an kulturellen Wissens- und Bedeutungsbeständen, die in vielfältigen Formen (Symbole, Rituale, Modelle, Codes, Texte, Artefakte, Deutungsmuster, Regelwerke, Technologien) „aufgezeichnet“, gespeichert und innerhalb und zwischen gesellschaftlichen Gruppen und Generationen selektiv übertragen werden. Zum anderen besteht Kultur aus Repertoires an praktischem Wissen und interpretativem Können, die erst die kulturellen Wissens- und Bedeutungsbestände in der Praxis zur Wirkung bringen. Solche Repertoires an kulturellen Kompetenzen konkretisieren sich in bestimmten sozial eingeübten und eingelebten Fähigkeiten und Fertigkeiten, in einer erwartbaren und verständlichen Weise mit Menschen, Dingen und Ereignissen umzugehen. Im Gegensatz zu den vielfältigen Formen „aufgezeichneter“ kultureller Wissensbestände handelt es sich beim kulturellen Können um ein „Wissen-wie“, das sich in ausgesuchten Geschicklichkeiten und Gepflogenheiten ausformt und kultiviert (Hörning 2004, S. 146).

21 Klatetzki (1993) hatte beispielsweise in seiner ethnographischen Interpretation einer Jugendhilfeeinrichtung Professionalität im Rückgriff auf den Ansatz der dichten Beschreibung von Geertz (1983) als ein organisationskulturelles System definiert. Die Vorstellung eines kulturellen Bedeutungssystems löst aber die Bedeutung von der Handlung ab. Fuchs/Berg kritisieren am Interpretationsstil von Geertz, dass er den Prozesscharakter sozialen Handelns unterschlägt. „Er [Geertz, H.S.] übergeht die Frage, wie Interpretationen intersubjektiv konstituiert und rekonstituiert werden und wie die Beteiligten ihre Auslegung abstimmen (da es ja um kollektiv geteilte Bedeutungen geht): eine „Semiotik“ ohne Pragmatik. Er geht nicht näher auf die Zusammenhänge zwischen Interpretation und sozialer Praxis, der Produktion und Reproduktion kultureller Lebenswelten und sozialer Strukturen ein“ (Fuchs/Berg 1999, S. 62).

Auch Assmann/Harth unterscheiden zwischen zwei Sphären der Kultur:

- der Sphäre der alltäglichen Handlungen, Verrichtungen und Gewohnheiten einer kulturellen Praxis einerseits und
- der Sphäre der auf Dauer und Bedeutung gegründeten Symbole und Zeichen andererseits (1991, S. 13).

Assmann/Harth (1991) heben hervor, dass jede Sphäre ihre eigene „Zeit“ habe und ihre besondere Sprache. In der Selbstverständlichkeit der alltäglichen Lebenswelt findet sich das Kulturelle in einem diffusen Netz von Sinn-differenzen als Spuren oder „stumme Zeichen“ vor, die keinen Betrachter implizieren und erst durch einen Beobachtenden als Dokument konstituiert werden. Dagegen hat in der Sphäre der auf Dauer und Bedeutung gegründeten Symbole und Zeichen das Zeichen den Charakter eines „sprechenden Zeichens“, das auf sich selbst verweist und auf einen Betrachter bezogen ist. Assmann/Harth bezeichnen das im Sinne einer Botschaft sprechende Zeichen als Monument (vgl. ebd., S. 13). Zu den „sprechenden Zeichen“ im Feld Lebenslangen Lernens, die kulturelle Wissensbestände aufzeichnen und speichern, zählen das diskursive Fachwissen, Praxeologien, Curricula/ Konzeptionen, Methodensammlungen, Medien, Selbstbeschreibungen pädagogischer Praxis, Best Practice, Lehrbücher, Websites, feststehende Formate (z.B. der Lebenslauf, in dem abgeschlossene Weiterbildungen angegeben werden, die Karriereseite mit Darstellungen von Weiterbildungen, das Zertifikat einer Weiterbildung) usw.

| Dokument | Monument |
|--|---|
| <p>Spuren</p> <p>Stummes Zeichen</p> <p>Die Strukturen der selbstverständlichen Normalität und des fraglos Gegebenen implizieren keinen Betrachtenden und werden erst durch den Wechsel der Wahrnehmungsperspektive von der Teilnahme an einer sozialen Praxis zu ihrer Beobachtung im Sinne eines Dokuments konstituiert.</p> | <p>Botschaften</p> <p>Sprechendes Zeichen</p> <p>Kultur ist konstitutiv auf den Betrachtenden bezogen, sie stellt sich für die Mitwelt und Nachwelt zur Schau und ist dazu bestimmt, die Gegenwart zu überdauern.</p> |

Tabelle 5: Kulturelle Zeichen als Dokument und Monument (Quelle: Assmann/Harth 1991, S. 13)

Die Begriffe „Dokument“ und „Monument“ können auch als zwei Pole kultureller bzw. pädagogischer Praxis interpretiert werden: auf der einen Seite das Selbstverständliche des lebensweltlichen Nahhorizonts und einer sich an das Gegenwärtige anschmiegenden Kommunikation und auf der anderen Seite der Pol einer die Gegenwart überdauernden Kommunikation und ihrer dem Alltag entrückten Semantik. „Kulturelle Tätigkeit kann als ein Ensemble von Prozessen und Produkten beschrieben werden, die unaufhaltsam und unabgeschlossen zwischen beiden Polen oszillieren“ (ebd., S. 22). Man kann sich das Verhältnis zwischen Dokument und Monument auch in der Metapher eines Kippbilds vorstellen, das zwei Figuren zeigt: In der Figur des dokumentarischen „stummen“ Sinns der Praxis ist das sprechende und auf sich selbst verweisende Zeichen (Monument) verdeckt, und im Monument – der zur Schau gestellten pädagogischen Botschaft – sind die pädagogischen Alltagspraktiken verdeckt.

Die kulturtheoretische Unterscheidung zwischen dem „stummen Zeichen“ und dem „sprechenden Zeichen“ sowie die Unterscheidung zwischen dem praktischen Wissen und dem diskursiven Wissen beschreiben eine universelle Struktur, die auch für die Kernaufgabe von Erwachsenen-/Weiterbildung zutreffend ist. Erwachsenenbildung ist eine „Wissen transformierende Aktivität“ (Dewe 2000, S. 49), die die Dekonstruktion der sich in den Lerninhalten manifestierenden Wissensbestände vom sogenannten „offiziellen Wissen“ hin zum lebensweltlichen und/oder berufsbezogenen Praxiswissen impliziert (ebd.).

| Semiotischer Zeichen- charakter | Pädagogische Professionalität als Dokument | Pädagogische Professionalität als Monument |
|-------------------------------------|---|--|
| | Professionalität als stumme Zeichen, die erst durch den Perspektivwechsel vom Teilnehmenden an einer kulturellen Praxis Lebenslangen Lernens zum Beobachtenden dieser Praxis wahrnehmbar werden | Professionalität als sprechende, auf die Betrachtenden bezogene Zeichen, die auf sich selbst verweisen und dazu bestimmt sind, die Gegenwart zu überdauern |
| Repertoire | | |
| zwei Pole kultureller Praxis | kulturelle Praxis | Rahmung der kulturellen Praxis |
| | Kultur als alltägliche Handlungspraktiken, Verrichtungen, Gewohnheiten eines kulturellen Praxiskontextes: performatives Können und sinnhaftes Verstehen im Vollzug pädagogischen Handelns | Kultur als transindividuelles Wissens-, Zeichen- und Symbolsystem im Sinne einer auf Dauer gestellten Rahmung der kulturellen Praxis Lebenslangen Lernens |
| Wissen | praktisches Wissen als Können inkorporiertes Wissen | diskursives, semantisches Wissen Wissen in unterschiedlichen Formen „gespeichert“ zirkuliert in einem sozialen Praxisfeld. Wissen ist potenziell verfügbar und wird selektiv und interpretierend erschlossen: |
| | Wissen als impliziter Wissensakt | theoretisches, nach wissenschaftlichen Kriterien produziertes Wissen, Regelwerke, Technologien, Selbstbeschreibungen von Praxis, Methodenhandbücher, mediale Selbstpräsentationen usw. |
| Sinn/Bedeutung | phänomenaler Sinn Verstehen, was man tut, während man es tut. Der implizite Wissensakt als Sinnstiftung. Das sinnhafte Deuten des Tuns (<i>sensemaking</i>) ist narrativ. | semantische/r Sinn/Bedeutung Die symbolische Bedeutung von etwas Gegebenem und die darauf verweisenden Zeichen, die den Bedeutungsrahmen der sozialen Praxis mitkonstituieren: Artefakte, Symbole, Formate Lebenslangen Lernens, Modelle, Regelwerke und Technologien, konzeptuelle Narrationen, typisierte Inszenierungen inkl. signifikatorische Praktiken; Produktionen und ihre Codes |
| Fundierung | soziale Praktiken als sinntragende Struktur | Die sinntragende Struktur der sozialen Praktiken hat auch für die Semantik der kulturellen Praxiskontexte konstituierenden Charakter. Hinzu kommen Prozesse der Bedeutungsbildung. Wissen wirkt rekursiv auf die kulturelle Praxis zurück. |

Tabelle 6: Zwei Pole einer kulturellen pädagogischen Praxis (eigene Darstellung)

Die Verwissenschaftlichung der Erwachsenen-/Weiterbildung ist Motor für die Produktion und Ausbreitung diskursiver pädagogischer Wissensbestände. Wissenschaft und Forschung erschaffen damit aber nicht allein aus sich heraus die „Rahmung“ der pädagogischen Kultur/Praxis. Das oft bemühte Theorie-Praxis-Verhältnis erweist sich hier als ein Erkenntnisdilemma, denn darin wird unter Praxis die Berufspraxis in der Differenz zu den wissenschaftlichen oder fachsystematischen Theorien verstanden. Doch dieser Praxisbegriff erfasst nicht die Pointe der kulturtheoretischen Perspektive, die Kultur als Praxis bestimmt. Der praxistheoretische Ansatz fokussiert auf „die pragmatische Dimension des Umgangs, des Gebrauchs, des ständigen Wieder- und Neu-Hervorbringens“ (vgl. Hörning 2004, S. 140) von Wissens- und Bedeutungsbeständen in der Differenz zu den davon unterschiedenen Symbolisierungs- und Aufzeichnungsformen.

Überhaupt ist das „Praxisparadigma“ der Meinung, dass sich Kultur nur in ihren Verarbeitungsformen wirklich „dingfest“, d.h. sichtbar, aufzeigbar, nachweisbar, nachvollziehbar machen lässt. Interessant sind aus dieser Sicht weniger Fragen nach der Autonomie und Qualität symbolischer Sinn- und Zeichenmuster, sondern die nach deren Einsatz- und Rückwirkungsformen im Zuge ihrer lebenspraktischen „Vereinnahmung“ (ebd., S. 139).

Kultur aus praxistheoretischer Sicht ist somit weniger ein abgrenzbares Ensemble kollektiver Sinn- und Deutungsschemata als ein vielfältiges gespreiztes Geflecht an Wissensbeständen und Wissenskompetenzen. Das eigentlich „Kulturelle“ derartigen Wissens liegt nicht so sehr in seinen Symbolisierungs- und Aufzeichnungsformen, sondern vor allem in seinem Wirken als Hintergrundwissen, das sich dem praktischen Leben so „raffiniert“ unterlegt, dass es nur selten thematisch in den Vordergrund rückt (ebd., S. 150).

Hörning betont, dass Kultur nicht homogen ist. Kulturelle Praxiskontexte bilden spezifische Praxisstile mit differierenden Repertoires an kulturellem Wissen, an Kompetenzen, typischen Gepflogenheiten und Problemlösungsmustern aus. Professionalität zeigt sich als ein situationsadäquates Handeln. Im Zusammenhandeln mit anderen und den mitlaufenden sozialen Praktiken bilden sich in einem Praxiskontext die Kriterien und Maßstäbe für das Handeln heraus.

Praktisches Wissen zeigt sich nicht nur im Tun, sondern auch im darauf bezogenen Sprechen – im Gewährwerden, im Vermuten, im Erklären, im Schlussfolgern, im Rechtfertigen, im Kritisieren. Die dabei benutzte Sprache unterscheidet sich deutlich von der Sprache der Fachdisziplin und ihrer Vertreter/innen. Im Vergleich zur Fachsprache ist die Alltagssprache unscharf, „unordentlich“, nicht vertextet, oft fragmentarisch, benutzt aber Worte und Sätze, die in besonderen Praxissituationen genau „den Punkt treffen“. Sie greift gerne auf Beispiele zurück, auf Analogien, auf Erfahrungen aus vergleichbaren Situationen, mit ähnlichen Problemen. Immer versucht sie, die alternativen Explikationen, d.h. Interpretationen und Erklärungen, mit der speziellen Situation abzugleichen, sie plausibel und stimmig zu machen oder in ihrer Besonderheit herauszuheben. So wird im Reden über und Abgleichen von Mustern und Beispielen auch stets das Allgemeine, das „Regelhafte“ aufgeführt. Im Prozess dieser Art der Auf-Klärung sozialer Praxis bilden sich Interpretationen und Erkenntnisse heraus, die den problematisierten Kontext weit überschreiten, bisher verdeckte Spielräume ausleuchten und dabei auch die dominanten Deutungsmuster in Frage stellen können (ebd., S. 149).

Die Ergebnisse der Expertiseforschung (vgl. Benner 1994) zeigen, dass der Denk- und Kommunikationsstil von Fachexperten, die einen berufspraktischen Arbeitszusammenhang teilen, ebenfalls idiosynkratisch ist. Die Expertinnen greifen gleichfalls auf Beispiele zurück, auf Analogien, auf Erfahrungen aus vergleichbaren Situationen, mit ähnlichen Problemen, suchen nach Regeln und Mustern usw. Es bilden sich intuitive Verständigungsmöglichkeiten heraus, die weit über die rein sprachliche Verständigung hinausreichen. Der Begriff Professionalität wird in der hier skizzierten Fassung auf die fundierenden Praktiken einer kulturellen/pädagogischen Praxis zurückbezogen und als Ausdruck einer kulturellen Tätigkeit definiert, die implizites Wissen, performatives Können, die Praktik der Selbstbeobachtung (Reflexion) als auch alle darin angelegten Bezüge zu Diskursen, Regelwerken, Technologien, pädagogischen Theorien usw. vereint.

Das Konzept der Professionalität als kulturelle Praxis schließt nicht nur die interpretative Kompetenz der Praktiker und Praktikerinnen ein, sondern darüber hinaus auch die Prozesse der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung eines gefestigten Praxiskontextes. Das Prinzip der Sinnstiftung und Bedeutungsbildung ist narrativ.

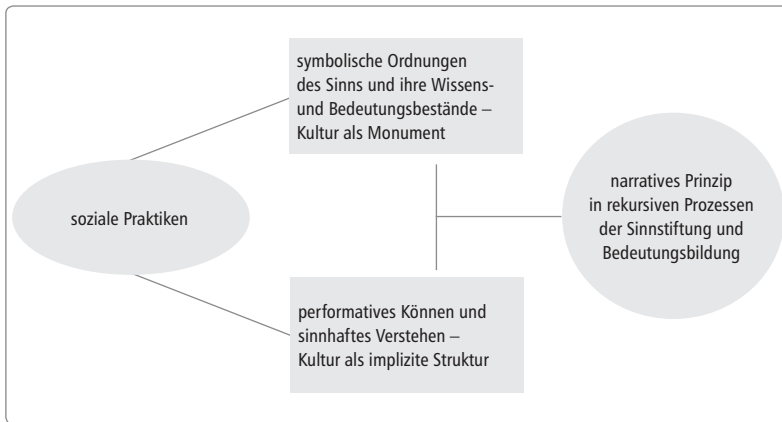


Abbildung 6: Kulturtheoretische Konzeption pädagogischer Professionalität (eigene Darstellung)

Die interpretative Kompetenz (pädagogisch) Handelnder beruht auf *dem narrativen Prinzip der Sinnstiftung und der Bedeutungsbildung*. Sarbin (1986) bezeichnet das Erzählen als ein organisierendes Prinzip (*narrative as organizing principle*).

I propose the narratory principle: that human beings think, perceive, imagine, and make moral choices according to narrative structures. Present two or three pictures, or descriptive phrases, to a person and he or she will connect them to form a story, an account that relates the pictures or the meanings of the phrases in some patterned way. On reflection, we discover that the pictures or meanings are held together by the implicit or explicit use of the plot. When the stimulus material depicts people, the story will reflect recognizable human sentiments, goals, purposes, valuations, and judgements. The plot will influence the flow of action of the constructed narrative figures (ebd., S. 8).

Aus Sicht des Kulturpsychologen Bruner ist die narrative Deutung der Welt pragmatisch und allumfassend. Menschen geben der Welt Sinn, indem sie die Wirklichkeit narrativ konstruieren. Der Konstruktion der Geschichten sowie ihrer Interpretation schenken wir in der Regel keine Beachtung, da wir diese alltäglichen Phänomene als selbstverständlich erleben. Narrativität ist habitualisiert und entzieht sich der Wahrnehmung – so wie es

ein Sprichwort sagt: „The fish will be the last to discover water“ (Bruner 1996, S. 147). Dieses pragmatische Verständnis von Narrativität überschreitet die in der narrativen Sozialforschung gebräuchliche Auffassung, der zufolge unter einer Erzählung ein sprachliches Mittel – die Stegreiferzählung in einem narrativen Interview – verstanden wird. Pädagogische Wirklichkeit ist narrativ, weil pädagogisch Handelnde die Wirklichkeit als Geschichte(n) erfahren und sich selbst als Handelnde in Geschichte(n) interpretieren. Sie verstehen ihre Wirklichkeit, indem sie im Vollzug der kulturellen Praxis darüber erzählen und ihre Wirklichkeit als Geschichte(n) konstruieren.

Der soziale Mechanismus der narrativen Bedeutungsbildung erfolgt als ein mehrstufiger Prozess (vgl. Schicke 2011, S. 164f., S. 372ff., S. 376f.).

Stufe 0: Performativer Selbstausdruck als enactment

Auf der Stufe 0 setzen Akteure performativ eine bestimmte Realitätsauffassung von der Situation, in der sie handeln, „in Kraft“. Das Inkraftsetzen einer Realitätsauffassung durch Handeln wird als *enactment* bezeichnet (vgl. Weick 1985, 1995). Unter *enactment* verstehe ich einen performativen Akt der Externalisierung eines Selbstausdrucks. Pädagogisches Handeln ist zuallererst das interaktive oder „inszenatorische“ Herstellen einer performativen (pädagogischen) Wirklichkeit – ein phänomenales Geschehen und ein Prozess, bei dem soziale Praktiken im Sinne einer latenten Sinnstruktur das Handeln orientieren und zugleich der Kreativität und Geschichtlichkeit des Handelns „Lauf lassen“. Der Prozess des Hervorbringens ist in einen kulturellen und gesellschaftlichen Kontext eingebettet. Deshalb wird Narrativität auf einer ersten Stufe als ein performatives „Einaktieren“ (Bohnsack 2007, S. 136) von symbolischen Sinnstrukturen aufgefasst und von Czarniawska als „*enacted narrative*“ (Czarniawska 2004, S. 3) bezeichnet. Der Selbstausdruck der Praxis hat eine eigene Zeitlichkeit. Der performative Selbstausdruck im Handeln meint den Prozess des leiblichen Hervorbringens, Spürens und Entstehenlassens von Wirklichkeit in der Gegenwart – also das einmalige, zeitlich und räumlich begrenzte Ereignis (vgl. Wulf/Zirfas 2007, S. 17). In der *performance* wird das Performative vorübergehend zu einem sprechenden Zeichen. Eine intersubjektive soziale Wirklichkeit entsteht durch körperlich-mimetische Prozesse.

In diesen Fällen entstehen Aufführungen, in denen Menschen zum Ausdruck bringen, wie sie gesehen werden wollen und wie ihr Verhältnis zueinander ist. Auch hier werden Gemeinsamkeiten erzeugt und Gemeinschaften geschaffen. Das Performative zeichnet sich in diesen Zusammenhängen durch Körperlichkeit, Referentialität, Flüchtigkeit, Kreativität, Darstellung, Ereignishaftigkeit, Emergenz und Wiederholung/Ritualisierung aus (ebd., S. 17).

Stufe 1: Selbstbeobachtung: Narrative Produktion als Konstitution von Wirklichkeit

Retrospektiv deuten Akteure und Akteurinnen die Situationen, in denen sie sich selbst und ihre Herstellungen befunden haben. In diesem als „Sinnstiftung“ bezeichneten retrospektiven Akt liegt der Moment der Selbstbeobachtung. Praktiken der Selbstbeobachtung fordern dazu auf, über Situationen, in denen ich mich selbst vorgefunden habe, zu sprechen und zu reflektieren. Die Unterscheidung zwischen einem schwachen und einem starken Performanzkonzept ist hierbei aufschlussreich (vgl. Forster 2007, S. 227). Im „schwachen Performanzkonzept“ bezeichnet das Performative ganz allgemein die Handlungs- und Gebrauchsdimension der Rede. Wenn man spricht, spricht man nicht nur über die Welt, man tut etwas *in* der Welt (vgl. ebd.).

Das „starke Performanzkonzept“ betont demgegenüber die Konstitutionsleistung der Sprache. Hieran knüpft die Repräsentationskritik des Performanzkonzepts: Sprache repräsentiert nicht einfach eine Wirklichkeit außerhalb der Sprache, sondern konstituiert und verändert die Welt, die sie beschreibt. Sprache gilt dabei als eine Form des symbolischen Handelns (ebd.).

Beim performativen Sprechen ist dies offensichtlich, denn sprechend wird eine Handlung vollzogen („Ich grüße dich“). Aber auch konstative Äußerungen, die einen Sachverhalt darstellen, werden im starken Performanzkonzept performativ aufgefasst. Die konstative Darstellung erzeugt ebenfalls performativ die je eigene soziale Wirklichkeit eines Kontextes insofern, als mit ihr eine bestimmte Unterscheidung (bzw. Beobachtung) artikuliert und damit das Unterschiedene, d.h. die Außenseite der Unterscheidung nicht artikuliert wird. Nach Spencer Brown ist die Unterscheidung eine Ausgrenzung aus einem *unmarked space* und markiert den bezeichneten

Raum (vgl. Baecker 1999, S. 22). Unter Selbstbeobachtung verstehe ich den Akt der Differenzbildung, d.h. das Treffen einer Unterscheidung und des Bezeichnens eines Raums (Markieren), die unter konstruktivistischen Vorzeichen eine Selbstbeobachtung ist, weil die Wahl eines Beobachtungsschemas der stets mitlaufenden Selbstreferenz des Beobachters geschuldet ist.

Stufe 2: Selbstbeschreibung

Auf dieser Stufe ist der Prozess der Sinnstiftung zu Selbstbeschreibungen geronnen, zu für den Mehrfachgebrauch kondensierten Narrationen. Für den operativen Konstruktivismus, der in den Unterscheidungsoperationen des Beobachters den Vorgang der Wirklichkeitserzeugung sieht (vgl. ebd., S. 64), sind Selbstbeschreibungen semantische Formen und liefern „Sinnvorgaben“, die die Selbstbeobachtungen koordinieren. Im einfachsten Fall kann es sich hier um den bloßen Namen eines Systems handeln; im Normalfall bestehen diese aber aus einem Geflecht unterschiedlicher semantischer Formen. Diese „Sinnvorgaben“, welche die „zu ihnen passenden Selbstbeobachtungen“ koordinieren, werden Semantik genannt (Stäheli 1998 im Rückgriff auf Luhmann 1997, S. 887). In Stähelis Konzept der Semantik fungieren die Selbstbeschreibungen sozialer Systeme als konstituierende retroaktive „Selbstbeobachtungsnetzwerke“ (Stäheli 1998, S. 334). Semantische Strukturen sind an der Konstitution sozialer Strukturen retroaktiv beteiligt. Die Selbstbeschreibung wird nämlich Teil dessen, was sie beschreibt und verändert das Beschriebene allein dadurch, dass sie es der Operation der Beobachtung aussetzt (vgl. Luhmann 1997, S. 884).

Die für den Mehrfachgebrauch kondensierten Texte liefern den Plot und mit ihm die Leerstellen für die Interpretation des situativen geschichtlichen Handelns. Auf dieser Stufe der Sinnbildung wird die Geschichte reflexiv bewusst. Jetzt wird für die Handelnden offensichtlich: Es gibt eine Narration, die ihr Handeln orientiert und Struktursicherheit gibt. Akteure, Akteurinnen geben sich und den anderen eine Identität und „betreiben“ als Produzenten das *emplotment* eines gegebenen Gefüges von Beziehungen, Begleitumständen, Ereignissen, Problemen, Handlungsfolgen. Ihr improvisierendes Handeln füllt die Leerstellen eines institutionalisierten Plotmusters aus. Somers bezeichnet diese Stufe als ontologische Narration.

These are the stories that social actors use to make sense of – in deed, to act in – their lives. Ontological narratives are used to define, who we *are*; this in turn can be a precondition for knowing what to *do*. This “doing” will in turn produce new narratives and hence, new actions; the relationship between narrative and ontology is processual and mutually constitutive (Somers 1994, S. 618; Hervorh. i. O.).

Stufe 3: Konzeptionelle Narrationen: diskursives Wissen und gesellschaftliche Semantiken

Auf dieser Stufe löst sich die Narration von ihrer ontologischen Struktur – dem gelebten Handlungszusammenhang der Akteure und Akteurinnen. Das Thema, die Geschehnisse oder Fragestellung werden in einem gesellschaftlichen, geschichtlichen oder fachlichen Kontext entfaltet. Der narrative Sinnzusammenhang transzendiert den lebensweltlichen Kontext, weil er auf dieser Stufe einen komplexeren Zusammenhang *emplottet*. Nicht die singuläre Geschichte eines Falls oder des Einsatzes einer bestimmten Methode oder der Verlauf eines Projekts für eine bestimmte Zielgruppe, sondern die konzeptionelle Beschreibung und theoretische Begründung des Falls, der Methode oder der Zielgruppendefinition ist nun der Plot der Geschichte. Somers bezeichnet solche Geschichten als *public narrative* und meint damit die Narrationen des öffentlichen (Fach-)Diskurses.

Konzeptionelle Narrationen wirken als Hintergrundwissen, denn das pädagogische Handeln ist durch Können und praktische interpretative Kompetenz gesteuert. Sie rücken thematisch in den Vordergrund, wenn Akteure und Akteurinnen in spezifischen Situationen ihrer Praxis aufgefordert sind, pädagogische Arbeit diskursiv zu entwerfen, zu begründen, kommunikativ zu koordinieren, zu erforschen und zu legitimieren. Damit sind Schnittstellen benannt, an denen das diskursive öffentlich zirkulierende Wissen auf den berufspraktischen Einsatz zurückwirkt.

Als Fazit der kulturtheoretischen Perspektive auf Professionalität kann festgehalten werden, dass der Ort pädagogischer Professionalität pädagogische Praxis ist, die ein Eigenrecht auf die Konstitution pädagogischer Professionalität beansprucht. Die praxisintegrierte Konstitution pädagogischer Professionalität konnte empirisch rekonstruiert werden (vgl. Kade/Seitter 2007; Schicke 2011: darin Fallstudie). „Praxis“ ist ein kulturtheoretisch begründeter Begriff: Kultur ist Praxis. Vice versa ist pädagogische Praxis

Kultur und somit etwas anderes als das komplementäre Gegenstück einer akademischen Disziplin, die sich als Berufswissenschaft definiert. Letztere kann sich hingegen selbst als eine kulturelle Praxis deuten und selbstbewusst die Funktion der Reflexionsinstanz für das Feld des Lebenslangen Lernens einnehmen. Pädagogische Praxis ist einerseits lokal und dezentral strukturiert, andererseits sozialräumlich betrachtet durch Makroaggregate lose gekoppelter Komplexe aufeinander abgestimmter Praktiken im Feld des Lebenslangen Lernens strukturiert, die *enabling structure* einer kulturellen Tätigkeit. Praktiken kommen nicht isoliert als einzelne Praktik vor, sondern es handelt sich stets um „lose gekoppelte Komplexe von aufeinander abgestimmten Praktiken“ sozialer Felder bzw. kultureller Lebensformen (vgl. Reckwitz 2003, S. 295). Aus praxistheoretischer Perspektive ist ein soziales Feld ein Konglomerat zusammenhängender Praktiken (vgl. ebd.), die miteinander verknüpft sind. Sie unterscheiden sich durch die Anforderungen an das praktische Wissen und müssen nicht widerspruchsfrei aufeinander abgestimmt sein. Die praxistheoretische Begründung pädagogischer Professionalität kann an institutionstheoretisch orientierte Strukturanalysen pädagogischer Felder anschließen. Seitter begründet den „Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung“ auf der Basis einer Strukturanalyse der Institutionalisierung des Lernens im Lebenslauf (vgl. 2011). Seine These ist,

dass die umfassende Ausweitung des Lernens Erwachsener in sozialer, inhaltlicher, zeitlicher und räumlicher Hinsicht die Erwachsenenbildung/Weiterbildung insgesamt stärkt und daher nicht von einem Verlust, sondern im Gegenteil von einer Erhöhung organisations- und professionsgestützten Lernens auszugehen ist (Seitter 2011, S. 122).

Ausblick auf das dritte Kapitel

Die praxistheoretische Konzeption pädagogischer Professionalität überwindet die für Professionalisierung und Berufsbildung typische Engführung des Kulturbegriffs auf den binären Code: Beruflichkeit als Form kultivierter Arbeit versus unqualifizierter Arbeit, „die auf die qualitative Unterscheidbarkeit von Arbeitsvollzügen und auf die dadurch zustande kommende Arbeitsteilung“ zielte (Kutscha 2008, S. 3). Aus Sicht von Kutscha kommt es

darauf an, dem Zusammenhang von Arbeit und Beruf, Bildung und Kultur erhöhte Aufmerksamkeit zu widmen.

Er bildet jene begriffliche Matrix, auf die sich eine Theorie der beruflichen Bildung beziehen müssen, wenn sie sich dem Anspruch stellen will, den Bezug der Beruflichkeit auf das Handlungssubjekt einerseits und das Beschäftigungssystem andererseits im Kontext einer gesellschaftlich-kulturellen Gesamtpraxis zu erschließen und zu reflektieren (Kutscha 2008, S. 7).

Die praxistheoretische Begründung pädagogischer Professionalität ist auf eine gesellschaftlich-kulturelle Gesamtpraxis bezogen, die die berufsbio-graphisch verankerte Professionalität und ihre Entwicklung im Lebenslauf rahmt und auf die sich die diversen Professionalisierungsstrategien beziehen. An dieser Bedeutungsverschiebung des Kulturverständnisses schließe ich im nächsten Kapitel an, das sich erneut der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit zuwendet, den Wandel der Beruflichkeit skizziert und Professionalität kategorial als spätmoderne dynamische Form einer reflexiv individualisierten Beruflichkeit fasst.

3 Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit – doppelte Kontingenz und emergente Ordnungsbildung

Die Unterscheidung zwischen Beruf und Beruflichkeit ermöglicht neue Denk- und Handlungsspielräume (vgl. Kutscha 2008, S. 7). Übereinstimmend und mit großer Selbstverständlichkeit wird davon ausgegangen, dass Erwachsenen-/Weiterbildung ein Beruf ist und deshalb erwerbspädagogische Tätigkeit als ein gesellschaftlich legitimates, feststehendes, personenunabhängiges, standardisiertes Muster von berufsformiger Arbeitskraft bzw. von Arbeitsfähigkeiten definiert werden kann (vgl. Gieseke 1994, S. 292f; Kutscha 2008; Laszlo 1991, S. 23). Das Arbeitskraftmuster setzt sich aus einer charakteristischen Arbeitsaufgabe, einer typischen Rolle und den dazugehörigen Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zusammen. Berufe stellen ein qualifikatorisches Ordnungsmuster dar; auf der Makroebene der gesellschaftlichen Arbeitsteilung sind Berufe Tauschmuster am Arbeitsmarkt (vgl. Laszlo 1991, S. 23) und die Qualifikationen sind das Bindeglied zwischen der (Berufs-)Bildung und der Beschäftigung. Durch die Unterscheidung zwischen Beruf und Beruflichkeit kann dieses Berufsverständnis und das ihm zugrunde liegende Muster der Beruflichkeit kontingent gesetzt werden. Es kann nunmehr gefragt werden, ob Beruflichkeit im Feld des lebenslangen Lernens auch in anderen Formen, beispielsweise in der Form des Individualberufs vorzufinden ist. Beruflichkeit in Form des Individualberufs konnte von Voß als Begleiterscheinung des Strukturwandels von Arbeit rekonstruiert werden (vgl. 2002, S. 287). Der Individualberuf ist die Form der Beruflichkeit, die sich in Angleichungsprozessen an die neue Grundform der Arbeitskraft – den Arbeitskraftunternehmer – herausgebildet hat. Im Muster des Individualberufs wird Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung zur Geltung gebracht (vgl. Kutscha 2008). Der Individualberuf markiert „das Ende eines durch die Dominanz fester, sozial präformierter Fachlichkeit geprägten historischen *Modells von Beruf*“ (ebd., S. 305; Hervorh. i. O.). Er stellt nicht das Ende der Beruflich-

keit dar, sondern den Wandel zur reflexiv individualisierten Beruflichkeit. Kutscha begründet, dass das „Gestaltungsgebot“ der Berufsbildung in Bezug auf die „Beruflichkeit von Arbeit *auch* im Modus flexibler Formen subjektiver Kompetenzentwicklung zur Geltung“ gebracht werden kann (ebd., S. 5; Hervorh. i. O.). Dies sei die konsequenteste Position, die die Berufs- und Wirtschaftspädagogik einnehmen könnte, um am Prinzip der Beruflichkeit festzuhalten, ohne den Anschluss an Modernisierungsanforderungen der Arbeitswelt zu verlieren. Somit wird eine historische Kontingenz der Modi erkennbar, in der die Beruflichkeit von Arbeit zur Geltung gebracht wird. In den Begriffen Profession, Beruf, Professionalität (als spätmoderne dynamische Form einer reflexiv individualisierten Beruflichkeit) spiegelt sich eine geschichtliche Bewegung des Strukturwandels gesellschaftlicher Arbeit (vgl. Voß 2002, S. 287; Stichweh 2005). Damit vergleichbar spiegelt sich auch in der Kontingenz der sozialwissenschaftlichen Kategorie der „pädagogischen Organisation“ eine evolutionäre Verschiebung des Bedeutungshorizonts von Organisation (vgl. Schäffter/Schicke 2012, S. 167f.; vgl. Kap. 1 in diesem Buch). Zuerst werde ich die Modi der Beruflichkeit verdeutlichen, um anschließend in einer Heuristik „Semantiken des Organisierens und Modi der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit“ eine *relationale* Rekonstruktion der Bedeutungshorizonte beider Begriffe vorzunehmen. Darin werde ich die paradigmatischen Varianten des Organisationsverständnisses herausarbeiten und die dazu anschlussfähige Fassung der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit. Hierbei handelt sich um einen reziproken Prozess relationaler Begriffsbildung. Mit der so erarbeiteten Heuristik lässt sich theoriegeleitete Deutungskompetenz erwerben für den gesellschaftlich historischen Möglichkeitsraum emergenter Ordnungen des Verhältnisses von pädagogischer Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit.

3.1 Strukturwandel gesellschaftlicher Arbeit und historische Kontingenz des Berufsbegriffs

Die Form der beruflichen Arbeit als kultivierte Arbeit kann bis ins frühe Mittelalter und darüber hinaus bis in die Antike zurückverfolgt werden

(vgl. Kutscha 2008; Voß 2002). Die Verberuflichung ist also ein sehr altes Muster des sozialen Wandels.

Mit „Beruflichkeit“ wird das den empirischen Berufsphänomenen den („real existierenden“ Berufen) jeweils zugrunde liegende Formprinzip der Reproduktion und Innovation des gesellschaftlichen Arbeitsvermögens bezeichnet. Der hier verwendete Begriff der Verberuflichung bezieht sich auf die Transformation von Arbeit in Beschäftigungsformen nach dem Prinzip der Beruflichkeit und „Entberuflichung“ auf die Erosion der Beruflichkeit als Form der Ausübung von Arbeitstätigkeiten (also nicht die singuläre Auflösung einzelner Berufe). (...) Verberuflichung und Entberuflichung verweisen auf den dynamischen Aspekt kulturellen und wirtschaftlichen Wandels, in dessen Verlauf gesellschaftlich, technisch und wirtschaftlich veraltete Berufe verschwinden und neue Berufe sich durchsetzen (Kutscha 2008, S. 2).

Zwei unterschiedliche Berufskonzeptionen haben Leitbildfunktion und orientieren das kollektive Handeln im Prozess der Verberuflichung (vgl. Baethge 2012, S. 98):

- das Berufskonzept für die mittlere Fachkräfteebene entsprechend dem Berufstypus des Facharbeiters/der Facharbeiterin im betrieblichen Kontext auf der Basis einer gesetzlich geregelten Berufsausbildung,
- das Professionskonzept sieht gemäß dem Vorbild der klassischen Professionen akademische Professionalisierung für eine selbstständig ausgeführte personenbezogene Dienstleistung vor.

Die These der historischen Kontingenz des Berufsverständnisses trifft auf beide Konzeptionen zu. Von dem Bedeutungsverlust der Professionen habe ich schon im ersten Kapitel berichtet, um die Konsequenzen für den Organisationsbezug pädagogischer Arbeit aufzuzeigen. Im Folgenden geht es um die historische Kontingenz des Berufsverständnisses und den Wandel der Modi, in denen die Beruflichkeit pädagogischer Arbeit zur Geltung gebracht wird.

1. Berufe der ständischen Gesellschaft

Berufe gewinnen erstmals im ständischen Ideal der spätmittelalterlichen Handwerke und Zünfte sowie der an Universitäten ausbildenden klassi-

schen Professionen umfassend an Bedeutung und werden zu einem Strukturmoment der ständischen Gesellschaft.

Gesellschaftsstrukturell wird (neben anderen gesellschaftlichen Mechanismen) über dieses Modell von Beruf ein hoch stabiles System sozialer Ordnung und Integration geschaffen. Berufe vermitteln gesellschaftlich und individuell feste soziale Orte, aus denen eindeutige Rechte und Pflichten erwachsen, und die gleichermaßen gesellschaftliche Integration wie auch eine (meist krasse) soziale Ungleichheit sichern. (...) Sowohl die fachbezogenen Wissens- und Normbestände als auch ein großer Teil des sonstigen Wissens- und Wertehorizonts werden durch die Berufe strikt fixiert, so dass durch sie im engeren Sinne Lebensberufe gebildet werden, die nicht nur den beruflichen Kontext, sondern letztlich die Lebensweise und die soziale Lage insgesamt konstituieren (Voß 2002, S. 289f.).

2. Industrialisierung als Übergangsphase: Kontinuität ständischer Berufsauffassungen und erste industrielle Berufe

Der Strukturwandel gesellschaftlicher Arbeit setzt mit der Industrialisierung ein, die eine Übergangsphase ist. Sie zeichnet sich durch das Nebeneinander von alten ständischen Professionsstrukturen, einer wachsenden Schicht berufsloser, aber gleichwohl auf hoch spezialisierte Funktionen eingesetzte Massenerbeitskräfte sowie erste industrielle Berufe mit neuer Qualität aus (vgl. ebd., S. 290).

Für die betroffenen Arbeitssubjekte entsteht, jenseits der bezeichneten Unterschiede und Ungleichzeitigkeiten, aus diesem System der Tendenz nach eine Qualität der Tätigkeitsnormierung, die nicht mehr primär aus einem überkommenen und ständisch-traditional, wenn nicht gar offen religiös fundierten Wertekanon resultiert. Jetzt wird berufliches Handeln immer stärker strikt fach- und betriebsfunktional begründet, steht aber immer noch unter dem Postulat unhinterfragbarer Normbefolgung, die sich nicht nur auf die fachliche Seite der Arbeit, sondern auch auf allgemeine Verhaltenserwartungen, die sog. Arbeitstugenden beziehen (...) (ebd., S. 291).

Professionen stehen in dieser Phase zwischen der alten und der neuen Ordnung und können unter den veränderten Bedingungen der Industriegesellschaft ein spezifisches Berufskonzept kontinuierlich weiterführen. Es kommen sogar

neue Professionen hinzu (z.B. die Lehrberufprofession). Der Lebensstil in einer geschichteten Sozialordnung wird ebenfalls kontinuierlich und Professionelle werden als öffentliche Repräsentanten der Probleme aufgefasst, die in ihrer Zuständigkeit liegen (vgl. Stichweh 2005).

3. Erstes Drittel des 20. Jahrhunderts: Zwei Modelle der Beruflichkeit konstituieren und geben in den folgenden Jahren Struktursicherheit in der Verberuflichung von Arbeit:

- das Berufskonzept am Berufs- und Sozialtyp des Facharbeiters orientiert,
- das Professionskonzept zur Professionalisierung personenbezogener Dienstleistungen.

Als Folge des zweiten Industrialisierungsschubs im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts wächst in den Betrieben der Bedarf an strikt auf Funktion und Fachleistung ausgerichteten industriellen Berufen. Auf allen Ebenen, von „angelernten“ Arbeitern und Verwaltungsgehilfen über Facharbeiter und qualifizierte Angestellte bis zu Meistern, Technikern und akademisierten Berufen, werden sie immer wichtiger (vgl. Voß 2002). Eine wichtige Voraussetzung für diesen Wandel ist das expandierende öffentlich regulierte Ausbildungssystem (vgl. ebd.).

Die „Berufstätigkeit und damit eine berufsbaſierte Existenz [ist, H.S.] hochgradig durchreguliert und damit stabilisiert“ (Voß 2002, S. 291).

Genau genommen kann man infolgedessen gar nicht von einem offenen Markt für Arbeit resp. Arbeitskraft sprechen, sondern von einem System von Arbeitsplätzen, die mit standardisierten und arbeits-, sozial- und tarifrechtlich gesicherten verberuflichten „Arbeitnehmern“ besetzt werden (ebd.).

Der auf Funktion und Fachleistung ausgerichtete Beruf, der im Kern auf die tayloristisch-fordistische Rationalisierungslogik ausgerichtet war, wurde zum Maßstab für die Beruflichkeit von Arbeit (vgl. ebd., S. 293).

Das Prinzip der Professionalisierung wird in den dreißiger Jahren des 20. Jahrhunderts im angloamerikanischen Raum von der aufsteigenden Disziplin der Soziologie wiederentdeckt und anhand feststehender Merk-

male beschrieben. Von strategischer Bedeutung sind das Konzept des Klienten und die Definition der professionellen Arbeit als Interaktion zwischen Professionellen und Klienten (vgl. Stichweh 2005, S. 37).

Der Zusammenhang dieser überraschenden Wendung mit der Krise des Kapitalismus in den dreißiger Jahren ist gut identifizierbar. (...) Im Unterschied zur Geschäftswelt, der er [Parsons, H.S.] eine Prävalenz des Selbstinteresses und eine strukturelle Unfähigkeit, Werten Rechnung zu tragen, zuschrieb, wurden die Professionen als ein Beispiel eines institutionalisierten Altruismus beschrieben (ebd.).

Die Verberuflichung nach dem klassischen Professionskonzept orientiert sich an der Ausweitung und Akademisierung der fachlichen Wissensbasis, Autonomie in der Arbeitsdurchführung, dem Gemeinwohl verpflichteten Berufsethos, Selbstkontrolle der Berufsausführung und der sozialen Schließung des Berufs. Das Konzept sieht als Organisationsform die Selbstständigkeit vor. Tatsächlich hat sich aber für einen sehr großen Anteil der professionellen Interaktionsarbeit in Deutschland – Pflege, Physiotherapie, Ergotherapie, Erzieherberuf, Sozialarbeit – eine organisationsgebundene Berufsform durchgesetzt.

4a. Entgrenzung und Autonomisierung von Arbeit als Konstitutionsbedingung eines neuen Typs von Beruflichkeit: der Individualberuf

Seit Mitte der 1980er Jahre kommt es in der nachfordistischen Produktion zu einem umfassenden Strukturwandel der betriebsförmigen Organisation von erwerbsbezogener Arbeit, die sich aus Sicht von Voß auch auf das bisher dominierende Modell des Berufs auswirkt (vgl. 2002, S. 292). Die tayloristische Logik der betrieblichen Organisation und Rationalisierung stößt an ihre Grenzen. Die Arbeitsorganisation wird offener, stärker prozessorientiert und auf kontinuierlichen Wandel hin reguliert (vgl. ebd., S. 293). Betriebliche Steuerung setzt jetzt zunehmend mehr auf Kontextsteuerung. Folglich müssen die Subjekte ihre Tätigkeiten selbstorganisiert regulieren, obgleich sie fremdorganisiert arbeiten (vgl. ebd.).

These: Unter den Bedingungen entgrenzter und autonomisierter Arbeits- und Betriebsverhältnisse findet das präformierte, standardisierte und durchregulierte, auf Funktion und Fachleistung ausgerichtete Berufsmodell

nicht mehr die erforderlichen Voraussetzungen (vgl. ebd.). Ausdruck einer neuen Qualität von Arbeit ist die Figur des Arbeitskraftunternehmers.

Zunehmend müssen Arbeitspersonen die konkret nützlichen, die abstrakt-ökonomischen und schließlich auch die lebendig-existenziellen Momente und Bezüge ihrer Arbeitspotentiale und -tätigkeiten auf neuer Stufe aktiv selbst gestalten (ebd., S. 298).

Unter diesen Bedingungen wird die Norm des Berufs als standardisiertes Muster von Arbeitskraft und den aufeinander abgestimmten komplementären Tätigkeiten für Anbietende und Nachfragende dysfunktional. Aus Sicht von Voß ist die Krise des standardisierten Fachberufs nicht das Ende der Beruflichkeit von Arbeit. Die Funktion des standardisierten Fachberufs wird nunmehr unter neuen Bedingungen durch den Individualberuf erfüllt.

Das neue Modell vom Beruf als Kulturform für die Entwicklung, Vermarktung und Nutzung der Arbeitsfähigkeiten von Arbeitskraftunternehmern wäre, wie gesagt, nun im engeren Sinne ein hoch flexibler „individueller“ Beruf. Der individuelle Beruf ist bei weitem nicht beliebig, formlos oder instabil, sondern wird reflexiv gestaltet. Er erfordert auch zertifizierte Abschlüsse, insbesondere aber die Fähigkeit, den eigenen Kompetenzen und ihrer Verwendung eine Gestalt zu geben (ebd., S. 300).

Auch der Individualberuf basiert in einer wissensbasierten Ökonomie selbstverständlich weiterhin auf einem spezialisierten Sachbezug. Auch unter den Bedingungen des Individualberufs wird in der beruflichen Sozialisierung eine berufsbezogene Identität gebildet – und zwar die einer reflexiv individualisierten Beruflichkeit (vgl. ebd., S. 310).

4b. Professionen, die auf Autonomie und selbstständige Berufsausübung gründen, verlieren ihre Sonderstellung, Organisationen bzw. die neuen Managementpraktiken transformieren die Charakteristik professioneller personenbezogener Arbeit

Professionen verlieren ihr strukturbestimmendes Moment und können ihre Sonderstellung nicht mehr verteidigen (vgl. Stichweh 2005). Durch die Herausbildung einer wissensbasierten Ökonomie wird überall in der Gesellschaft Wissen erzeugt; dieses Wissen entstammt nicht dem Wissen-

schaftssystem und wird dort auch nicht mehr verwaltet. Diesen Wandel bezeichnet Stichweh als Diversifizierung von Professionalität (vgl. ebd.). Managementpraktiken (Qualitätsmanagement, strategisches Management, Marketing) integrieren die professionelle Arbeit in die Organisation und im Gegenzug erstreckt sich die Aufgabe der Mitarbeitenden über die primäre personenbezogene Dienstleistung hinaus auf die gesamte Organisation.

Die sozialen Kräfte des Strukturwandels ergeben kein eindeutiges Bild. Zunächst kann man davon ausgehen, dass professionelle Interaktionsarbeit weiterhin in großem Umfang in der Form organisationsgebundener Berufsarbeit strukturiert ist. Daneben existiert ein Bereich selbstständiger Arbeit, der im Unterschied zu den klassischen Professionen wenig reguliert ist (z.B. durch Honorarordnungen, berufsständische Organisationen). Folglich entspricht diese Arbeit, obwohl sie selbstständig ausgeübt wird, nicht dem Modell der Professionsarbeit in eigener Praxis oder Kanzlei, sondern dem Modell der neuen Dienstleistung am Markt. In den pädagogischen Feldern hat sich die Arbeitsform der neuen Dienstleistung auf der Grundlage der vorhandenen Arbeitsteilung zwischen organisationsgebundener hauptamtlicher Berufsarbeit im Sozial- und Bildungsmanagement und selbstständiger Honorararbeit in der Interaktionsarbeit entwickelt. Vielfach handelt es sich dabei aber nicht um eine zusätzliche nebenberufliche Tätigkeit, sondern um eine existenzsichernde hauptberufliche Berufsarbeit im Status der Honorartätigkeit. Auf diese Arbeit trifft der Aspekt der Selbst-Ökonomisierung (vgl. Voß 2002, S. 297) besonders zu. Allerdings ist auch die organisationsgebundene pädagogische Arbeit von Selbst-Ökonomisierung gekennzeichnet, sofern die projektförmige Befristung organisationsgebundener Berufsarbeit es erzwingt, permanent am Markt zu agieren und neue Projekte/Kunden zu akquirieren. Durch die Ausdehnung des dritten Sektors (Tertiarisierung) wächst die Dienstleistungsarbeit beständig, nicht nur weil mehr Dienstleistungen in Anspruch genommen werden, sondern auch, weil neuartige Dienstleistungen (z.B. Energieberatung, Wellness usw.) hinzukommen. Die Frage der Professionalität und Professionalisierung stellt sich in Bezug auf die neuen Dienstleistungsfacharbeiten erneut (vgl. Reichwald u.a. 2012). Bildungsdienstleistung und Kindertagespflege werden übrigens der Dienstleistungsfacharbeit zugerechnet (vgl. ebd., S. 8). Diskutiert wird, welches Berufskonzept für die Dienstleistungsfacharbeit zutreffend ist.

Baethge kommt zu dem Schluss, dass weder das Konzept des Facharbeiters noch das Professionskonzept zutreffend sind.

Das Verberuflichungs- bzw. Professionalisierungsmodell des industriellen Facharbeiters scheint von seinen Konstitutionsbedingungen her für eine Übertragung auf den Typus interaktive Dienstleistungsarbeit wenig geeignet. Sowohl die arbeitsprozesslichen Anforderungen – hohe Selbstständigkeit bei Wahrnehmung der Interaktionssituationen und Entscheidungsfindung sowie Selbstkontrolle und Orientierung des Arbeitshandelns an organisationsübergreifenden Werten von Dienstleistungsqualität – als auch ihr Kompetenzprofil – hohe Wissens-, Kommunikations- und Arbeitsgestaltungskompetenz – verleiht interaktiver Dienstleistungsarbeit eher Affinität zum klassischen Professionskonzept (Baethge 2012, S. 99).

Doch obwohl die interaktive Dienstleistungsarbeit professionalisierungsbedürftig ist, ist das Professionskonzept aus Sicht von Baethge nicht in der Lage, dieses Problem zu lösen. Unterschiedliche Gründe sind dafür ausschlaggebend. Baethge führt an, dass das Prinzip der Selbstkontrolle der Professionen immer weniger tragfähig ist. Außerdem seien berufsständisch exklusive Organisationen singulärer Professionen und ihre Abschottungstendenzen gegenüber neuen Berufsgruppen immer weniger demokratie- und markttheoretisch zu legitimieren (vgl. ebd., S. 100). Das Professionskonzept orientiert sich an der Organisationsform für Selbstständige und lässt sich nicht an Formen organisationsgebundener Arbeit anschließen. Aus seiner Sicht kommt der „Praxis in den Arbeitsorganisationen selbst eine entscheidende Bedeutung für Herausbildung und Aufrechterhaltung von Beruflichkeit und beruflicher Identität zu“ (ebd., S. 98).

Zwischenfragen: Welcher Modi der Beruflichkeit trifft auf Erwachsenen- und Weiterbildung zu? Die Profession? Ein (akademischer) Fachberuf? Oder reflexiv individualisierte Beruflichkeit/Professionalität?

Da die Verberuflichung sowohl durch den Strukturwandel gesellschaftlicher Arbeit als auch durch das Bildungssystem strukturiert wird, bekommen wir es mit einer unübersichtlichen Gemengelage zu tun. Weiterbildung ist im Vergleich zu den klassischen Professionen ein relativ junger Beruf, der sich in den alten Bundesländern erst seit den 1970er Jahren zu einem institutio-

nalisierten Muster von Arbeitskraft entwickelt hat. Drei Jahrzehnte später beobachten Schrader/Hartz (vgl. 2003, S. 142), dass die Beruflichkeit der Erwachsenenbildung voranschreitet – ihre Professionalisierung aber stagniert. Die Position, die am Telos der Profession in der Verberuflichung der Erwachsenen-/Weiterbildung festhält, geht davon aus, dass dieser Prozess verständlicherweise einen längeren Zeitraum beansprucht.

Die Professionalisierung stellt eine Einheit von mehreren, komplex miteinander verschachtelten Prozessstrukturen kollektiven Handelns dar. Damit lassen sich teils kontinuierlich, teils diskontinuierlich verlaufende säkulare Rationalisierungsprozesse (...) in den Blick nehmen (...):

- die Institutionalisierung: Aufbau neuer Einrichtungen, Konsolidierung der Träger, Ausdehnung der Weiterbildungslandschaft;
- die Verrechtlichung: juristische Absicherung und Kodifizierung des gesellschaftlichen Mandats, das der Berufskultur eine Schlüsselstellung im organisierten Erwachsenenlernen zuweist;
- die Verwissenschaftlichung: Ausbreitung höhersymbolischen, in der Regel wissenschaftlichen Wissens im Sinne eines lebendigen Theorie-Praxis-Diskurses;
- die Verberuflichung: Substitution von okkasionellen oder nebenberuflichen Formen der Beschäftigung durch Hauptberuflichkeit und
- schließlich die Akademisierung: Formierung von Studiengängen und Etablierung einer wissenschaftlichen Leitdisziplin (Nittel/Schütz 2012, S. 231).

Die Analyse der Zugangswege (vgl. Kade/Nittel/Seitter 2007) in das Berufsfeld gibt Aufschluss über den Modus, in dem die Beruflichkeit der Erwachsenen-/Weiterbildung zur Geltung gebracht wird. Es gibt drei Muster des Zugangs:

1. der direkte Weg über ein Studium der Erziehungswissenschaften mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung: Dieser Weg entspricht dem Professionsmodell, das eine ausgeweitete akademische Wissensbasis vorschreibt. Die entscheidende Frage ist hier, ob die impliziten Annahmen des Professionsmodells zutreffend sind, dass nämlich das im Studium

- erworbene standardisierte Arbeitsvermögen des Berufs beim Berufseinstieg am Arbeitsmarkt im Sinne eines Matchings Struktursicherheit gibt.
2. der indirekte Weg über eine fremde Fachkultur hin zu einem Zweitstudium der Erwachsenenbildung oder einer pädagogischen Zusatzausbildung: Dieser Weg könnte dem Verberuflichungsmodell des Individualberufs zugeschrieben werden, bei dem Akteure ihren eigenen Kompetenzen und ihrer Verwendung Gestalt geben und dabei zertifizierte Abschlüsse anstreben. Andererseits könnte der Erwerb eines akademischen Berufsabschlusses auch einen Zugang zu einer hauptberuflichen Tätigkeit ermöglichen und dann ggf. einen Wechsel in das Professionsmodell darstellen.
 3. der individualisierte berufsbiographische Weg in Verbindung mit einer autodidaktischen Professionalitätsentwicklung einer Person entspricht im umfassenden Sinn einer Verberuflichung im Modus des Individualberufs.

Aus Sicht von Nittel gibt es noch ein weiteres zentrales Muster des Zugangs, nämlich den Weg über ein Lehramtsstudium in die Weiterbildung und die anschließende Tätigkeit als Lehrende/r im studierten Fach (vgl. Nittel/Schütz 2012, S. 231).

Der Prozess der Professionalisierung der Erwachsenen-/Weiterbildung kann als eine Erfolgsgeschichte des noch jungen Berufs gewertet werden (vgl. ebd., S. 235ff.). Bei den Absolventinnen pädagogischer Studiengänge ist kein Trend zur Auswanderung aus pädagogischen Arbeitsfeldern festzustellen, allerdings gibt es auch keinen linearen Zusammenhang zwischen Studienrichtung und Arbeitsbereich. Es gibt vielmehr eine Vielfalt der Ausbildungsbiographien. Dort, wo Stellen für Hauptamtliche geschaffen und besetzt wurden, – in den Funktionen Leitung und pädagogische Mitarbeit – wurden diese mit Personen besetzt, die eine akademische erziehungswissenschaftliche Ausbildung haben. Im Unterschied dazu haben Lehrende, Dozierende, Trainer eher eine Ausbildung in einer anderen akademischen Fachkultur. Die empirischen Befunde bestätigen die Beruflichkeit des pädagogischen Arbeitsvermögens, bieten aber kein präzises Bild, wie es den Berufsangehörigen gelingt, die Beruflichkeit ihres Arbeitsvermögens zur Geltung zu bringen. Angesichts der Kontingenz der Modi gehe ich

von Gleichzeitigkeit differenter Optionen aus, die die Berufsangehörigen vorfinden und ergreifen können/müssen. Gleichzeitig findet gegenwärtig ein das gesamte Berufsfeld transformierender Bedeutungswandel statt. In einer aktuellen Publikation zur akademischen Professionalisierung in der Erwachsenen-/Weiterbildung stellen Nittel/Schütz Ergebnisse der komparativ angelegten pädagogischen Berufsgruppenforschung vor, und bewerten darin die berufskulturelle Vielfalt positiv (vgl. 2012). Sie schlagen vor, sich von der Orientierung an dem Professionsmodell zu lösen und heben die funktionale Dimension der Vielfalt hervor. Stellte die Vielfalt der Ausbildungsbiographien gemessen am Professionsmodell ein Defizit dar, wird sie nunmehr als ein funktionaler Aspekt im Matching von Kompetenzentwicklung und Verwertung der Kompetenzen in differenten pädagogischen Kontexten bewertet. Nittel/Schütz stellen das Professionsmodell zur Verberuflichung der Erwachsenen-/Weiterbildung gänzlich infrage. Würde es durch das Konzept der Wissensarbeit und durch die Figur der Wissensarbeitenden ersetzt, würde der Bruch mit dem tradierten Professionskonzept der Verberuflichung vollzogen, das offensichtlich nicht mehr auf die gesellschaftlichen Voraussetzungen trifft, die es impliziert.

Als einen weiteren Hinweis auf die Transformation der Beruflichkeit werte ich die empirische Rekonstruktion des Musters entgrenzter pädagogischer Professionalität (vgl. Kade/Seitter 2007; Seitter 2011, S. 133). Dieses Muster bestätigt die These einer dynamischen reflexiv individualisierten Beruflichkeit für Führungskräfte und Mitarbeitende in nicht pädagogisch gerahmten Einrichtungen²². Ihre pädagogische Professionalität beruht auf der Universalisierung pädagogischer Rollensegmente. Diese werden zusätzlich zu einer nicht-pädagogischen Fachlichkeit und Berufsaufgabe erworben und flexibel eingesetzt.

Führungskräfte und Mitarbeiter, die als Coaches, Moderatoren, „Kümmerner“, Mentoren, Anleiter, etc. eingesetzt werden, nutzen ein variables Formenspektrum pädagogischer Kommunikation, das institutionell nicht

22 In der betreffenden Studie wurden die pädagogische Kommunikation und das pädagogische Wissen eines Obdachlosenvereins und eines Wirtschaftsunternehmens rekonstruiert (vgl. Kade/Seiter 2007). Das Pendant zur pädagogischen Einrichtung ist je nach Funktionssystem die Unternehmung, das Krankenhaus, das Museum, das Theater, die Kirchengemeinde usw.

pädagogisch gerahmt ist²³ und das mit Strategien der Invisibilisierung des Pädagogischen arbeitet (vgl. Kade/Seitter 2007). Bedeutsam ist in diesem Kontext auch die Verschiebung direkter pädagogischer Ansprüche auf die Gestaltung von Zeit-, Raum- und Sozialstrukturen bzw. auf das Arrangieren sozial-räumlicher Umgebungen, in die sich dann erst Formen pädagogischer Kommunikation einweben können. Das Entstehen (erwachsenen-)pädagogischer Professionalität bei den Akteuren ist dabei gebunden an institutionalisierte Praktiken der individuellen wie kollektiven Selbstbeobachtung, die Wissenserneuerung und Wissenskorrektur im Modus eines über Kompetenz konstituierten Erwachsenenstatus organisieren. Die Versprachlichung der entsprechenden Beobachtungsergebnisse – forciert etwa durch Verfahren wie Wissens- und Qualitätsmanagement – führt allerdings auch in diesen Kontexten zu einer organisationsbezogenen Vergleichbarkeit, Bewertung und Sichtbarkeit, was als Pendant zu Praktiken der individuellen Zertifizierung gewertet werden kann (Seitter 2011, S. 133)

Erkennbar wird die Kontingenz pädagogischer Berufsarbeit. Die Frage der Kontingenz zieht sich wie ein Leitmotiv durch den gesamten Argumentationsverlauf. Schon im ersten Kapitel war der Fokus auf die Kontingenz der pädagogischen Organisation gerichtet. Die Ausgangsfrage nach dem Verhältnis von Organisation und Profession/Beruf/Professionalität nutze ich im Weiteren, um die in einem historisch gesellschaftlichen Möglichkeitsraum vorhandenen Optionen der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit und der pädagogischen Organisation für die Beschreibung einer emergenten Ordnungsbildung erneut in Beziehung zu setzen.

23 Aus meiner Sicht besteht noch Klärungsbedarf im Hinblick auf Stufungen institutioneller Rahmungen. Wenn es sich um eine Unternehmung handelt, ist diese nicht durch einen pädagogischen Zweck definiert. Die pädagogische Professionalität der Führungskräfte und Mitarbeitenden schließt deshalb die Fähigkeit ein, Kontexte funktional zu markieren, so dass situativ erkenntlich wird, ob es sich um eine pädagogische gerahmte Kommunikation handelt oder nicht. Diese Markierung beruht darauf, dass Akteure im Namen eines Dritten – beispielsweise im Namen von Teamfähigkeit, im Namen der lernenden Organisation, im Namen von Optimierung Handlungskontexte strukturieren und Erwartungen an Wissensgenerierung und an einen Selbstbeobachtungshabitus adressieren und diese auch adressieren können, da vorausgesetzt werden kann, dass die Beteiligten die Erwartungen ratifizieren. Die Praktiken der pädagogischen Kommunikation sind zudem kulturell gerahmt. Es gibt Fortbildungen und Fachliteratur, die Vorgesetzte in das Mitarbeitergespräch einführen und ihnen die Unterscheidung zwischen Arbeitseinweisung, Kritikgespräch, das arbeitsrechtliche Konsequenzen haben kann, und einem Entwicklungsgespräch vermittelt.

3.2 Semantiken des Organisierens und das darin angelegte Verhältnis zur Beruflichkeit pädagogischer Arbeit

In der Organisationstheorie kommt das dialektische Verhältnis zwischen Gesellschaftsstruktur und Semantik in einem frappierenden Prozess begrifflicher Differenzierung und Erweiterung zum Ausdruck. Um dies als begriffshistorische Bewegung rekonstruieren zu können, deuten wir die semantischen Verschiebungen von Organisation im Rahmen eines Stufenmodells (vgl. Schäffter/Schicke 2012, S. 168). Im Verlauf des gesellschaftlichen Strukturwandels erweitert sich die Semantik pädagogischen Organisierens, so lässt sich die historische Ausdifferenzierung als Schrittfolge hin zu umfassenderen Deutungszusammenhängen rekonstruieren, indem das übergeordnete Verständnis zwar den jeweiligen Bedeutungshorizont in seiner bisherigen Engführung überschreitet, diesen aber aus einer übergeordneten Perspektive weiterhin mit enthält. Auf jeder Stufe kommt es also zu einer Horizonterweiterung, mit der *Organisation* anders als bisher reflexiv wird und sich neu begreifen lernt, wobei alle früheren Stufen weiter mitgeführt werden. Die Vokabulare haben eine doppelseitige Gestalt: als theoretische Vokabulare und explizite diskursive Wissensbestände (Semantiken) und als operative Sinn- und Bedeutungskonstrukte, die die soziale Wirklichkeit der pädagogischen Organisationen konstituieren (vgl. Schicke 2011, S. 226ff.). Deshalb wird in dem Stufenmodell (vgl. Tab. 7) die dominante Aufmerksamkeitsfokussierung in der jeweiligen Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion angegeben.

| | | |
|---|---|---|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind pädagogische Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit jeweils ins Verhältnis gesetzt? <ul style="list-style-type: none"> o Profession o Beruf o reflexiv individualisierte Beruflichkeit/Professionalität |
| 1a Vor-organisatorische Dimension des Organisierens – Weiterbildung als Problemlöseprozess | Konstitution Metaphorik eines sich selbst organisierenden Problemlöseprozesses oszilliert zwischen schöpferischer Improvisation und Rationalisierung des pädagogischen Handelns | pädagogisches Handeln als Bedingung der Möglichkeit einer Organisiertheit des Handelns: Die Beruflichkeit der Arbeit ist strukturell ungesichert. |
| 1b Vor-organisatorische administrative Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Professionorganisation | Herrschaft/Autonomie Metaphorik der Fachrichtungen und pädagogischen Sonderwelten sowie der Verwaltung als Apparat der Experten | als administrative Trennung zwischen pädagogischer Profession und Verwaltungsorganisation: Professionelle bearbeiten eine gesellschaftliche Aufgabe, die nicht Bestandteil der Organisation ist, sondern durch die Profession koordiniert wird. |
| 2 Soziotechnische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als funktionale Formalstruktur eines offenen soziotechnischen Systems | Leistung Metaphorik instrumenteller Organisationsgestaltung und Leistungserbringung | als pädagogische Organisation: alle Aufgaben und Positionen erfüllen die pädagogische Funktion der Organisation: Pädagogen und Weiterbildnerinnen führen eine organisationsgebundene Berufsarbeit aus. Bei der Personalschaffung kommt es zum Matching von Stellenanforderungen und funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen der Bewerbenden auf der Basis eines impliziten Musters der Beruflichkeit. |
| 3 Systemische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als ein komplexes soziales System | Sozialität Metaphorik komplexer Unbestimmtheit und Unerkennbarkeit der Organisation | berufliches Handeln als Teilfunktionen übergeordneter systemischer Sinnkontexte in einer lose gekoppelten Verknüpfungsstruktur: Jeder Wechsel in einen Handlungskontext impliziert einen weiteren berufsbiographischen Sozialisierungsprozess und ergibt die implizite Struktur eines Individualberufs: |

| | | |
|---|---|---|
| 4 Kulturelle Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Lernkultur | Integration Metaphorik kultureller Diversität und der Schnittstellenprobleme als Grenzerfahrung | als wechselseitige Ermöglichung und Begrenzung von Organisationskultur und pädagogischer Professionalität: Die funktionalen Kerne der <i>communities of practice</i> als Ressourcen der Organisation/Corporate Identity als selbstverständliche Wirklichkeitsauffassung der Organisation |
| 5 Institutionelle Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als intermediäre Struktur im Bildungssystem | Funktion Metaphorik institutioneller Einbettung der Organisation in die Gesellschaft. | durch die Systemintegration des organisierten Erwachsenenlernens, die in der intermediären Verknüpfungsstruktur gesellschaftlicher Institutionenformen) eines übergreifenden organisationalen Feldes erfolgt. Pädagogische Institutionenformen sind strukturell gesicherter Konstitutionszusammenhang von Professionalität. |
| 5a Transformatorische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als fortlaufende Transformation eines Zusammenhangs heterogener Komponenten | emergente Struktur Metaphorik entgrenzter vernetzter Strukturen und des organisationalen Wandels als Normalzustand | als Expertise und Selbstorganisationsfähigkeit der Netzwerkteure; die entgrenzte Arbeit in dynamischen Aufgabenfeldern verkörpert prototypisch das Muster des Individualberufs eines Arbeitskraftunternehmers bzw. einer Arbeitskraftunternehmerin |

Tabelle 7: Semantiken des Organisierens und Modi der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit (eigene Darstellung)²⁴

24 Grundlage der Relationierung ist Schäffers Tabelle „Dimensionen des Organisierens und Ansätze pädagogischer Organisationsentwicklung“ (Schäffter 2004b, S. 16f.).

Zu den paradigmatischen Varianten des Organisationsverständnisses wird die anschlussfähige Fassung der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit angezeigt. Dadurch kommt es zu einem reziproken Prozess relationaler Begriffsbildung. Als erste Stufe wird die handlungstheoretische Dimension des Organisierens konturiert. Konstitutionslogisch ist es so, dass man bereits angefangen haben muss, Handlungskontexte lernförderlich zu strukturieren, um überhaupt Lernkontexte organisieren zu können. Der Selbstausdruck organisierten Lernens muss nämlich zuerst beobachtbar sein, damit die Unterscheidung getroffen werden kann, so oder so beim Organisieren vorzugehen und etwas Bestimmtes zu tun.

3.2.1 Pädagogisches Handeln in vororganisationalen Kontexten – strukturell ungesicherte Beruflichkeit

In dem Theorem der Strukturation ist vorgestellt, dass Handeln rekursiv ist und wir als Resultat des Handelns die Strukturen hervorbringen, die das Handeln ermöglichen und einschränken. Folglich stellt das berufliche, koordinierende, pädagogische Handeln die Bedingung der Möglichkeit einer Organisiertheit des Handelns und eines Systems organisierten Handelns dar (vgl. Ortman/Sydow/Windeler 2000, S. 315).

| | | |
|--|---|--|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind pädagogische Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit jeweils ins Verhältnis gesetzt? ○ Profession ○ Beruf ○ reflexiv individualisierte Beruflichkeit/ Professionalität |
| 1a Vor-organisationaler Dimension des Organisierens – Weiterbildung als Problemlöseprozess | Konstitution Metaphorik eines sich selbst organisierenden Problemlöseprozesses oszilliert zwischen schöpferischer Improvisation und Rationalisierung des pädagogischen Handelns | berufliches, koordinierendes pädagogisches Handeln als Bedingung der Möglichkeit einer Organisiertheit des Handelns und eines Systems organisierten Handelns: Die Beruflichkeit der Arbeit ist strukturell ungesichert. |

Tabelle 8: Handeln – die vororganisationaler Dimension des Organisierens und strukturell ungesicherte Beruflichkeit (eigene Darstellung)

Die handlungstheoretische Deutung der Weiterbildung beschreibt das Organisieren von Bildungsprozessen als vielfältige Einzeltätigkeiten (vgl. Schäffter 2005a, S. 188): Berufliches Handeln erschließt Bildungsbedarfe

und -bedürfnisse Lernender, klärt sich selbst darüber auf, an welche lebensweltlichen Vorstrukturierungen ein didaktisierter Lernkontext anschließt, greift relevante Interessen auf, kommuniziert den didaktisierten Lernkontext als ein erkennbares Format (z.B. Kurs, Selbstlernen, Bildungs-event), organisiert Ort, Zeit, monetäre Ressourcen, beauftragt Lehrende, evaluiert und verwaltet. Auf dieser Stufe der Beschreibung kommt das Problem der Koordination kollektiven Handelns noch nicht in den Blick. Das Subjekt ist noch die herausgehobene Produktivkraft; erst später werden Koordinationsfragen diskutiert, etwa wie die Produktivkraft des Subjekts in kollektive Handlungen eingebunden oder gesteuert werden kann (vgl. Kruse 2005). Pädagogische Handlungskonzepte – z.B. Zielgruppenarbeit, Programmplanung – objektivieren aber bereits das professionelle Handeln und seine Funktionen. Koordination schließt eine überschaubare Zahl von Akteuren ein, die über einen meist befristeten Zeitraum in erster Linie in einer Face-to-face-Kommunikation einen offenen Problemlöseprozess bearbeiten. In der ersten Phase der Gründung eines Projekts, einer Bildungsinitiative, einer neuen Bildungsabteilung oder eines Dienstleisters ist der gesamte Problemlöseprozess selbstorganisierend und verschließt sich noch der Routinisierung und Formalisierung. Diese vor-organisationale Dimension des Organisierens stellt die Interaktion zwischen Programmverantwortlichen, Lehrenden, Interessenten, Gruppen oder einzelnen Teilnehmenden in den Vordergrund und beschreibt sich selbst in einer interaktionsbezogenen Metaphorik. Obwohl das berufliche Handeln noch nicht strukturell durch eine Organisation gesichert ist, verkörpert es schon den Anspruch an funktionale Rationalität, Selbststeuerung und Optimierung. Professionelles Handeln beobachtet sich reflexiv, evaluiert Wirkungen, lernt ggf. aus Erfahrung und optimiert Handlungsstrategien. Mit der Professionalisierung der pädagogischen Arbeit wird auch der Habitus einer rationalen Handlungssteuerung selbstverständlich und schafft damit eine wichtige Voraussetzung für reflexive Strukturation:

Strukturen bringen wir oft genug hervor, ohne es zu wollen und ohne darauf zu achten. Wenn aber der Blitz der Reflexion darauf fällt – auf Strukturation als Erzeugen und Erzeugnis –, wenn wir zu stutzen und fragen beginnen – „Was wiederholt sich da eigentlich? Da gibt es doch ein Muster: Was

ist das für eins?“ – und Strukturen reflektiert praktizieren, dann wird aus Strukturation – in nuce – Organisation. Organisation ist Strukturation, die ihre Naivität, ihre Naturwüchsigkeit, ihre Unschuld verloren hat – reflexive Strukturation. Diese reflexive Strukturation findet ihre Zuspitzung in der Formalität moderner Organisation, in formalen Verfassungen und Verfahren, denen bei der Handlungskoordination große Bedeutung zukommt (Ortmann/Sydow/Windeler 2000, S. 315).

An die erste Phase einer naturwüchsigen Praxis und Improvisation anschließend setzt reflexive Strukturation an dem Verwaltungshandeln an. Hier trifft die Organisation ihre erste Festlegung der Form: „Örtlichkeit, Schriftlichkeit und Hierarchie sind die Einschränkungen, die das abenteuernde Unternehmen in ein bürokratisches Unternehmen transformieren“ (Baecker 1999, S. 80). Den Professionen gelingt es aber, über einen sehr langen Zeitraum einen Organisationstypus zu etablieren, der das Büro nicht nur klein hält, sondern auch zähmt: die Professionsorganisation.²⁵

3.2.2 Administrative Trennung zwischen pädagogischer Profession und Verwaltungsorganisation

Tradition und Selbstverständnis professioneller Arbeit sind strukturbildend. Das Arbeitssystem der Professionsorganisation wird durch die besondere Arbeitsaufgabe der Professionellen bestimmt. Sie zeichnen sich dadurch aus,

- dass sie nicht routinisierbar sind,
- dass sie unbestimmt, d.h. nicht technologisierbar sind,
- dass sie aktiv im Gegensatz zu träge sind.

Entsprechend wird die Arbeit in Professionsorganisationen weder durch ein System der Arbeitsteilung noch durch Bürokratisierung und Hierarchisierung, sondern durch Delegation strukturiert (vgl. Klatetzki 2005, S. 277).

25 Andere Bezeichnungen sind „professionelle Organisation“ oder „Expertenorganisation“.

| | | |
|---|--|--|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind pädagogische Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit jeweils ins Verhältnis gesetzt? <ul style="list-style-type: none"> ○ Profession ○ Beruf ○ reflexiv individualisierte Beruflichkeit/ Professionalität |
| 1b Vor-organisatorische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Professionsorganisation | Herrschaft/Autonomie Metaphorik der Fachrichtungen und pädagogischen Sonderwelten sowie der Verwaltung als Apparat der Experten | als Strukturdivergenz von Organisation und Profession: Weiterbildungseinrichtung ist betriebliche Basis der Professionellen, die exklusiv eine gesellschaftliche Aufgabe bearbeiten, die nicht Bestandteil der Organisation ist, sondern durch die Profession koordiniert wird. |

Tabelle 9: Die vororganisatorische administrative Dimension des Organisierens und die pädagogische Profession (eigene Darstellung)

In der Professionsorganisation liegt der Ort der Handlungsinitiative bei den einzelnen Professionellen, und dies prägt die Organisation insgesamt. „Das Recht auf selbstbestimmtes Handeln, die Autonomie professioneller Problembearbeitung in Organisationen, beruht auf der Legitimation durch Wissenschaft“ (ebd.). Nur solche Aufgaben, die routinisierbar sind, werden arbeitsteilig organisiert und zentral durch das Management gesteuert. Als Konsequenz wird das Organisatorische von Erwachsenen-/Weiterbildung als administrative und bürokratische Formalstruktur wahrgenommen (vgl. Nittel 1999, S. 168).

Das Paradigma der Professionsorganisation deutet die Weiterbildungseinrichtung (das Krankenhaus, die Schule) im Wesentlichen als betriebliche Basis der Profession. Organisation fußt gewissermaßen auf dem Zugeständnis der Profession an die Organisation, die autonomen Individualpraxen der Professionellen zu verwalten. Klatetzki zeichnet im Rückgriff auf Colemans Konzeption der Organisation als Verteilungsstruktur von Rechten (vgl. Coleman 1986) einen Organisationstyp, bei dem Professionelle ihre Rechte auf Selbstbestimmung nur eingeschränkt an den korporativen Akteur übertragen. „Korporative Akteure“ sind fiktive juristische Personen, die über eigene Rechte und Ressourcen verfügen und eigene Interessen verfolgen. Historisch haben sich korporative Akteure in England mit der Entwicklung des Stadtrechts im 13. Jahrhundert herausgebildet; sie bedeuteten eine veränderte Form der Sozialstruktur. „Diese neuen Körperschaf-

ten bestehen aus Positionen, nicht aus ‚natürlichen‘ Personen. ‚Natürliche‘ Personen treten nur als Positionsinhaber auf“ (Klatetzki 2005, S. 258).

Für die Professionsorganisation wird folgender Gedanke Colemans relevant: „Natürliche“ Personen übertragen durch die Einnahme einer Position dem korporativen Akteur das Recht, in unterschiedlichem Maß über seine Handlungen zu bestimmen (vgl. ebd.).²⁶ In der hierarchischen Organisation verzichten die „natürlichen“ Personen auf der Basis ihres Arbeitsvertrags für einen umschriebenen Zeitraum auf die Selbstbestimmung ihres Handelns. Koordination und Kontrolle werden in der pyramidenhaften Anordnung sozialer Positionen organisiert. Ranghöhere Positionen sind entsprechend dem Prinzip der Amtsautorität gegenüber rangniedrigeren Positionen weisungsberechtigt. Für die Struktur der Professionsorganisation ist hingegen typisch, dass die „natürlichen“ Personen nur einen Teil ihrer Rechte auf den korporativen Akteur übertragen, „ein Teil verbleibt bei den Individuen und ein weiterer Teil kann auf vermittelnde, ‚intermediäre‘ Instanzen übertragen werden“ (ebd., S. 258). So übertragen Professionelle dem korporativen Akteur formal, über ihre Arbeitszeit zu verfügen, das Recht über die Arbeitsinhalte zu bestimmen bleibt beim einzelnen Professionellen (vgl. ebd., S. 259). Intermediären Instanzen (Gremien) können weitere Rechte zugesprochen werden.

Klatetzki argumentiert, dass man die Professionsorganisation unter dem Gesichtspunkt der Legitimation von Handlungsinitiativen deuten kann. Die unterschiedliche Verteilung von Handlungsinitiativen (Hierarchie/Polykratie) ist jeweils durch unterschiedliche, auf Glauben basierte höhere symbolische Ordnungen legitimiert: die Legitimität der Amtsautorität und die Legitimität der Sachautorität bzw. die funktionale Autorität. Die für die Professionsorganisation typische polykratische Struktur beruht auf dem Glauben an Wissenschaft (vgl. ebd., S. 256). Legitimieren heißt in einer symbolisch-interpretativen Perspektive glauben und glauben machen (vgl. ebd., S. 260).

Das wissenschaftliche Wissen hat danach vor allem eine symbolische, keine technische Funktion. Das schließt nicht aus, dass Professionelle auf der Basis

26 Als Konsequenz heißt das, dass die Profession natürlichen Personen zugerechnet wird und nicht Bestandteil der Organisation ist.

von Wissenschaft auch Probleme lösen (...). Wesentlich ist aber: Die Rechte und der Status von Professionellen in Organisationen sind nicht abhängig von ihrer technischen Problemlösungskapazität. Die Rechte und der Status stammen aus anderen Quellen, nämlich dem Umstand, dass diese Berufsgruppen das Privileg haben, in Verbindung mit einer höheren symbolischen Ordnung zu stehen, zu der die Laien keinen Zugang haben (ebd., S. 260).

Die Aufmerksamkeitsfokussierung der Modellierung der Bildungseinrichtung als Professionsorganisation liegt auf der Autonomie des einzelnen Professionellen. Die Metaphorik der Professionsorganisation bringt den Individualismus (Einzelkämpfer-Dasein) der Professionellen und die Fragmentierung in Fachrichtungen (Gesundheitsbildung, berufliche Bildung, Deutsch als Zweitsprache usw.) als pädagogische Sonderwelten zum Ausdruck. Die Form der Professionsorganisation ist das Kollegium – „ein Kollektiv gleichrangiger Individualisten“ (ebd., S. 277). Die Organisation versteht sich als eine Bürokratie für professionelle Belange, und aus der Sicht der Experten ist die Verwaltung „ihr Apparat“.

Der Leistungsvorteil der Bildungsorganisation als eine funktionale, einzelpositionenübergreifende Struktur wird in der Konzeption der Professionsorganisation nicht erkennbar und auch nicht thematisierbar, denn die Aufmerksamkeitsfokussierung liegt auf der gesellschaftlich institutionalisierten Strukturdifferenz zwischen Organisation und Profession und entsprechend auf der innerorganisatorischen formalen Struktur der Verteilung von Rechten. Der hohe Grad der Qualifikation legitimiert den Anspruch auf eine selbstorganisierende Berufsausübung. Nach Harney (vgl. 1998, S. 176) ist dafür der Zusammenhang zwischen dem Grad der Qualifikation und dem Zentralisierungserfordernis verantwortlich: Je niedriger die Qualifikation, desto höher ist das Zentralisierungserfordernis – je höher die Qualifikation, desto größer ist das Dezentalisierungspotenzial. Erhöhte Qualifikation hat das Potenzial zu direkter Zusammenarbeit und Aufgabenintegration. Diese Argumentation rechnet (noch) nicht damit, dass auch die dezentrale wissensbasierte Arbeit in Zusammenhang mit gesellschaftlichen Transformationsprozessen auf die Integration durch Organisation angewiesen ist.

Die skizzierte Aufmerksamkeitsfokussierung führt dazu, dass die Beobachtung des gesellschaftlichen Wandels und der Strukturveränderun-

gen in Bildungsorganisationen im Paradigma der bürokratisch-formalen Organisation gefangen bleibt. So ist für Klatetzki (vgl. 2005, S. 280) die fortschreitende Dominanz einer verwalteten Welt ein Indiz für das Ende der Professionen. Aus Professionen werden im Mitvollzug der Bürokratisierung normale Berufe.

Generell stellt sich für alle Typen „professioneller Organisationen“ die Frage, inwieweit Stärkungen des Managements mit Deprofessionalisierungen der in ihrem Kern tätigen professionellen Berufsgruppen einhergehen (vgl. Take 2005, S. 167).

Verfahren, die die Wissensbasis professionellen Handelns organisatorisch stützen, sowie Verfahren zur Beobachtung und Feststellung der Qualität professioneller Arbeit durch die Organisation schmälern aus Sicht von Klatetzki nicht allein die Autonomie des Professionellen, sie schwächen zudem die kulturelle Autorität der Professionen (vgl. 2005, S. 279). Nach Take ist die Semantik der „Lernenden Organisation“ ein weiterer Beitrag, die gesellschaftlich institutionalisierte Strukturdivergenz zwischen Profession und Organisation im Kontext von Erziehung aufzulösen (vgl. 2005, S. 195). Ausmaß und Folgen der Auflösung dieser Strukturdivergenz sind aus Takes Sicht noch nicht absehbar.

Erst in der Semantik der soziotechnischen Dimension des Organisierens wird der besondere Leistungsvorteil von Organisation erkennbar. Das „Pädagogische“ wird in dieser Auffassung (und allen weiteren Semantiken der Weiterbildungseinrichtung) nicht mehr einem einzelnen Beruf (der Profession Weiterbildung) zugerechnet; es kommt nunmehr darin zum Ausdruck, dass Organisation in ihrer funktionalen Formalstruktur das „Pädagogische“ auf einer systemischen Ebene herstellt (vgl. Schäffter 2005b, S. 77).

3.2.3 Weiterbildungseinrichtung als funktionale Formalstruktur – pädagogische Berufsarbeit

In der Semantik der soziotechnischen Dimension des Organisierens kann sich die betriebsförmige Weiterbildungsorganisation erstmals als eine einzelne, die lernförderlichen Tätigkeiten übergreifende Struktur beobachten und den Leistungsvorteil von Organisation nutzen. Diesen Perspektivwechsel verdeutlicht Schäffter durch den Begriff „Pädagogische Organisation“

(2005b, S. 77). In der didaktischen Formalstruktur der Weiterbildungsorganisation sind die zahlreichen heterogenen lernförderlichen Einzeltätigkeiten verlässlich aufeinander bezogen und von situativen und persönlichen Zufälligkeiten unabhängig institutionalisiert. Alle Teilbereiche der Bildungsorganisation erfüllen auf der Basis unterschiedlicher Kompetenzen jeweils eine spezifische pädagogische Funktion im Rahmen der Gesamtorganisation (vgl. v. Küchler/Schäffter 1997, S. 60).

| | | |
|--|---|---|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind pädagogische Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit jeweils ins Verhältnis gesetzt? <ul style="list-style-type: none"> ○ Profession ○ Beruf ○ reflexiv individualisierte Beruflichkeit/ Professionalität |
| 2 Soziotechnische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als funktionale Formalstruktur eines offenen soziotechnischen Systems | Leistung Metaphorik instrumenteller Organisationsgestaltung und Leistungserbringung | Als pädagogische Organisation: Alle Aufgaben und Positionen erfüllen die pädagogische Funktion der Organisation. Pädagogen und Weiterbildnerinnen führen eine organisationsgebundene Berufsarbeit aus. Ihr berufliches Arbeitsvermögen wird als Humanressource betrachtet und ist Arbeitsgegenstand des Personalmanagements. Die Formalorganisation definiert die Arbeitsstelle, die Anforderungen, Zuständigkeiten und Integration in die betriebsförmige Organisation. Es gibt zwei Formen: Festanstellung und Honorararbeit. Bei der Personalbeschaffung kommt es zum Matching von Stellenanforderungen und funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen der Bewerbenden auf der Basis eines impliziten Musters der Beruflichkeit. Steuerung: Paradox der unverfügbaren Verfügbarkeit des subjektivierenden und reflexiven Arbeitshandelns |

Tabelle 10: Die soziotechnische Dimension des Organisierens und der pädagogische Beruf
(eigene Darstellung)

Der „Organisationsvorteil“ wird erkennbar, wenn Bildungsorganisation im Paradigma eines soziotechnischen Systems als ein Organismus beschrieben wird, dessen Ganzes sich dem Zusammenspiel seiner Teile verdankt.

Nicht die einzelne Berufsposition des Weiterbildners, der Weiterbildnerin, sondern die Bildungsorganisation hat eine pädagogische Funktion, denn sie koordiniert und verknüpft die unterschiedlichen Einzeltätigkeiten bzw. Subsysteme. Die Weiterbildungseinrichtung kann jetzt in Bezug auf Struktur und Funktion einzelner Teilbereiche beobachtet werden, die jeweils eine pädagogische Funktion im Rahmen der Gesamtorganisation haben: z.B. das Anmeldesystem, die Strukturen zur Programmentwicklung oder die Veranstaltungsorganisation. Die dabei wirksam werdenden organisatorischen Vorstrukturierungen auf den Ebenen der Veranstaltungsorganisation, der Aufgabenbereiche, der Programmorganisation und der Einrichtungsleitung ergeben als ein offenes Netzwerk didaktischer Entscheidungen einen entlastenden Strukturzusammenhang (vgl. Schäffter 2004b, S. 4). Die organisatorischen Vorstrukturierungen dienen der übersichtlichen Strukturierung eines heterogenen Aufgabenfeldes, der Routinisierung und Koordination des Arbeitshandelns. Bei zu geringer Strukturierung kann pädagogische Organisation ihrer Entlastungsfunktion nicht gerecht werden (vgl. ebd.). Die gefestigte Routinisierung didaktischer Entscheidungsverläufe durch Kurssysteme und Angebotstypen, durch die Ablauforganisation zur Erstellung schriftlicher Programminformationen oder durch Anmeldeverfahren absorbiert die Unbestimmtheit und Kontingenz der lernförderlichen Einzeltätigkeit und koordiniert das Zusammenspiel komplexer Arbeitsteiligkeit (vgl. ebd.). Organisatorische Vorstrukturierungen geben damit einen Handlungsrahmen, bleiben aber in Bezug auf den pädagogischen Gestaltungsspielraum orientierungsarm (vgl. ebd.).

In der Formalorganisation werden Arbeitsstellen, Anforderungen an die Stelleninhabenden, ihre Zuständigkeiten sowie die Integration der Stellen in die Organisation, die Eingruppierung usw. festgelegt. Bei der Personalbeschaffung kommt es zum Matching von Stellenanforderungen und funktionalen und extrafunktionalen Qualifikationen der Bewerbenden auf der Basis eines impliziten Modells der Beruflichkeit.

In den letzten Jahren hat das Bildungsmanagement enorm an Bedeutung gewonnen; diese einrichtungsübergreifende Strukturentwicklung ist für die Semantik der Weiterbildung besonders folgenreich. Aufbauend auf einer zuvor oftmals administrativ verstandenen Leitungsposition wird Bildungsmanagement als eigenes Subsystem in der Funktionalstruktur der

Weiterbildungseinrichtung und als Managementaufgabe etabliert, für die das wissenschaftliche Fachgebiet Handlungskonzepte und Verfahrensbeschreibungen sowie deren wissenschaftliche Begründung bereithält. Das System öffentlicher Förderung stellt auf Ressourcenoptimierung, Evaluation und Outcome-Kontrolle von Leistungen um. Neue Verfahren wie Qualitätsmanagement, Produktentwicklung, Mitarbeitergespräche, Strategieentwicklung, Zielvereinbarungen, Projekte oder Personalentwicklung führen jetzt immer weitere Varianten der Kontextsteuerung professioneller Arbeit ein.

Im Rückgriff auf Baecker kann beobachtet werden, dass sich damit auch die Form der Weiterbildungseinrichtung verändert. Mit der Metapher des „Körpers“, der „Körperlichkeit“ und der „Verkörperung“ versucht Baecker einen Unterschied zu erfassen, der einen Unterschied macht: Der Körper ist die ausschließlich intern operierende Externalisierung. Wenn wir die Weiterbildungseinrichtung als Körper interpretieren, dann ist ihre ausschließlich intern operierende Struktur des Selbstausdrucks gemeint, d.h. alle Einzeltätigkeiten, die Bildungsbedarfe und -bedürfnisse von Erwachsenen erschließen, um sie in organisatorischen Arrangements aufzugreifen und zusammen mit den Lernenden in Lernprozessen umzusetzen, die es zu fördern und zu gestalten gilt (vgl. v. Küchler/Schäffter 1997, S. 61). Das Bildungsmanagement forciert nun, dass die Weiterbildungseinrichtung reflexiv wird und ihre eigene Körperlichkeit beobachtet. Baecker spricht von der Organisation als Verkörperung des Unternehmens bzw. der Weiterbildungseinrichtung:

Die Organisation ist die Verkörperung des Unternehmens. In der Organisation gewinnt das Unternehmen die Form einer Einschränkung, die korrigierbar festlegt, wie es beobachtet, was es beobachtet. Es gewinnt einen Körper, an dessen Bewegungen ablesbar wird, wie erfolgreich oder erfolglos die Geschichte seiner Bewegungen verlief. Ihm wird sichtbar, dass es sich unsichtbar ist (Baecker 1999, S. 116).

Wie bereits dargestellt, erschließt das Programmplanungshandeln sukzessive Bildungsbedarfe, die in Abstimmungsprozessen kommuniziert werden und Grundlage der Programm- und Angebotsplanung sind. Im Kontext von Qualitätsmanagement wird die Weiterbildungseinrichtung reflexiv und

legt ihr Konzept bzw. ihre Strategien oder, falls gefordert, auch die Verfahren der Bedarfserschließung fest. Analog wird im Schnittstellenmanagement die Koordination des Arbeitshandelns festgelegt, und die Selbstpräsentation der Weiterbildungseinrichtung sowie Adressatenansprache und Rekrutierung von Teilnehmenden wird in den Festlegungen der Kundenkommunikationsverfahren reflexiv.

Die Bedeutung der Reflexivität spiegelt sich in der Art der Qualitätsentwicklung und der Qualitätsanforderungen, die durch LQW [Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung, H.S.] verlangt werden, wider. (...) Es geht nicht um Standardisierungen oder Formalisierungen, sondern darum, dass jede Organisation begründet das tut, was zu ihr passt und was in ihrem besonderen Fall der Verbesserung der Bildungsbedingungen ihrer spezifischen Kundenzielgruppe dient. Wenn sich nun eine Weiterbildungsorganisation im Rahmen der Qualitätsentwicklung anschickt, ihre Entwicklungsbedingungen von Bildung zu verbessern – denn nichts anderes ist das Ziel des Qualitätsmanagements –, dann kann auch dies nur über die Steigerung von Reflexivität geschehen. Formalisierungen von Abläufen und Prozessen steigern nicht unbedingt die Qualität; sie können sie auch behindern. Formalisierungen, wie sie so oft im Zentrum von Qualitätsmanagementsystemen stehen, ergeben nur dann Sinn, wenn die Einrichtung begründen kann, warum dieses oder jenes in dieser oder jener Art formalisiert wurde. Das technokratische Abarbeiten von Schemata oder Check-Listen ist in der Qualitätsentwicklung von Bildungsanbietern kontraproduktiv (Zech 2006, S. 28).

Qualitätsmanagementsysteme verstärken den Prozess der Organisationsentwicklung, der im Rückgriff auf Baecker in der Metapher der Verkörperung der Weiterbildungseinrichtung erfasst wird: In der Form der Verkörperung wird die Organisation zu einem Produktionsfaktor (vgl. Baecker 1999). Bekanntermaßen versprechen Managementansätze wie Evaluation/Controlling, Qualitätsmanagement oder Produktentwicklung, die Leistungsfähigkeit der Weiterbildungseinrichtung zu erhöhen. Baeckers These ist, dass der Körper der Weiterbildungseinrichtung für die Organisation (Verkörperung) der Weiterbildungseinrichtung nicht in Gänze verfügbar wird und man deshalb „auf die Paradoxie der unverfügbaren Verfügbarkeit stößt“ (ebd., S. 117). Das Verfahren ist ein klassisches Konzept, mit dem Organisation den unverfügbaren Teil der Weiterbildungseinrichtung

zum Mitspielen bewegen will (vgl. ebd.). Es schafft Bedingungen, die dem Zufall Raum geben, und sichert damit die Voraussetzungen dafür, dass es die sich selbst kooptierenden Beiträge rekrutieren kann, die es zur eigenen Vollendung braucht (vgl. ebd. im Rückgriff auf Weick 1985). In diesem Sinne veranlasst manageriale Kontextsteuerung Organisationsmitglieder dazu, eigenaktiv subjektivierendes Arbeitshandeln (vgl. Kruse 2005) und reflexives Bewusstsein zur Vollendung des Verfahrensprozesses zur Verfügung zu stellen.

Das Paradox der unverfügbaren Verfügbarkeit trägt dazu bei, das Verhältnis von Organisation (als Koordinationsmechanismus kollektiven Handelns) und Professionalität (als subjektgebundenes Arbeitsvermögen) aufzuklären. Das Bildungsmanagement kann über manageriale Verfahren (Zielvereinbarung, Evaluation, Output-Kontrolle, Ressourcenoptimierung) Zugriff auf die Steuerung professionellen Handelns gewinnen und dabei objektivierende Instrumente und Konzepte einsetzen. Sowohl subjektgebundenes Arbeitshandeln als auch spontane interaktive Prozesse im Sinne von Selbstorganisation sind mittels objektivierender Verfahren für die Organisation der Weiterbildungseinrichtung nicht gänzlich verfügbar. Es bleibt eine Differenz zwischen reflexiver Organisationsstruktur (Bedeutung/Semantik) und den erlebend-gelebten Sinnzusammenhängen des Handelns erhalten, die es erlaubt, zwischen dem fallbezogenen Handeln in situierten Sinnzusammenhängen und den Bedeutungsstrukturen der Organisation zu unterscheiden. Das Unterscheidungsvermögen erst macht es der Weiterbildungseinrichtung möglich, einen reflexiven Umgang mit Verfahren und ihren Ergebnissen zu gewinnen und ggf. die Festlegungen, wie sie beobachtet, was sie beobachtet, zu korrigieren. Kritische Positionen lösen die Spannung in Richtung einer Vorstellung auf, die annimmt, dass die Subjekte sich selbst mit den Regierungspraktiken des managerialen Diskurses identifizieren und diesen Diskurs in Form von Techniken der Selbstführung übernehmen (vgl. Weber/Maurer 2006; Forneck/Franz 2006; Kruse 2005).

Erst wenn die Differenz zwischen der Weiterbildungseinrichtung (Körper) und der Organisation der Weiterbildungseinrichtung (Verkörperung, die die Körperlichkeit beobachtet) organisationstheoretisch reflektiert wird, wird die Engführung der Deutung von Weiterbildungseinrichtung im Paradigma der funktionalen Formalstruktur des soziotechnischen Systems

erkennbar. Schäffter kommt sogar zu dem nüchternen Ergebnis, dass die soziotechnische Funktionalstruktur nur wenig Orientierungswissen für die empirische Realsituation einer Weiterbildungseinrichtung bereithält.

Die sozio-technische Funktionalstruktur einer Einrichtung gibt somit Aufschluss über die didaktische Arbeitsteiligkeit und den systematischen Zusammenhang unterschiedlicher Gestaltungsbereiche erwachsenenpädagogischen Handelns. Als kategoriales System kann sie über die empirische Realsituation einer Bildungseinrichtung allerdings nur wenig handlungsleitende Erkenntnisse liefern (Schäffter 2005a, S. 190).

Das betriebliche funktionale Verständnis von Bildungsorganisation gerät an seine Grenzen, weil es auf die unkalkulierbare Komplexität und Relationalität pädagogischer Wirklichkeit nur durch rationalisierende „Selbstsimplifikation“ zu antworten vermag.

3.2.4 Weiterbildungseinrichtung als komplexes soziales System lose verkoppelter Handlungskontexte – berufliche Sozialisation

Aus dieser Engführung der soziotechnischen Modellierung der Bildungsorganisation führen erst Organisationstheorien heraus, die den Aufmerksamkeitsfokus von der funktionalen Formalstruktur auf die Beschreibung der realen Organisation verlagern. Die Theorie sozialer Systeme vollzieht diesen Schritt.

In einer Theorie autopoietischer sozialer Systeme (...) werden soziale Einheiten als solche – so wie sie für sich selbst und für Beobachter als reale, tatsächliche Einheiten erscheinen – in den Blick genommen (Martens 2000, S. 271).²⁷

Unter Organisationen versteht man jetzt sich selbst produzierende soziale Sinnsysteme. Kristallisationspunkt der Sinnproduktion ist die doppelte Kontingenz, die virtuell immer präsent ist, sobald sinnprozessierende psychische oder soziale Systeme gegeben sind. Kontingenz resultiert aus dem offenen Potenzial der Sinnbestimmung und wird als Problem der Abstimmung aktuell.

27 Die Theorie sozialer Systeme impliziert einen Bruch mit der Tradition der analytischen und kybernetischen Systemtheorie, die sich auf die Darstellung problemorientierter Variablen-systeme konzentriert (Martens 2000, S. 271).

| | | |
|---|---|--|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind pädagogische Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit jeweils ins Verhältnis gesetzt? <ul style="list-style-type: none"> ○ Profession ○ Beruf ○ reflexiv individualisierte Beruflichkeit/ Professionalität |
| 3 Systemische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als ein komplexes soziales System | Sozialität Metaphorik komplexer Unbestimmtheit und Unerkennbarkeit der Organisation | berufliches Handeln (beraten, lehren, verwalten, organisieren) als Teilfunktionen übergeordneter systemischer <i>Sinn</i> kontexte in einer lose gekoppelten Verknüpfungsstruktur: Gefestigte Erwartungen stellen Verhaltensanforderungen und sind sozialisierend. Jeder Wechsel in einen Handlungskontext impliziert einen weiteren berufsbiographischen Sozialisierungsprozess und ergibt die implizite Struktur eines Individualberufs: Die berufsbiographische Kompetenzentwicklung ist dementsprechend noch implizit und unbestimmt. Steuerung: pädagogische Organisation als ein sich heterarchisch ordnendes System |

Tabelle 11: Die systemische Dimension des Organisierens und lebensbegleitende berufliche Sozialisation als implizite Struktur des Individualberufs (eigene Darstellung)

Zu einem Akutwerden doppelter Kontingenz genügt jedoch nicht die bloße Faktizität der Begegnung, zu einem motivierenden Problem der doppelten Kontingenz (und damit: zur Konstitution sozialer Systeme) kommt es nur, wenn diese Systeme in spezifischer Weise erlebt und behandelt werden, nämlich als unendlich offene, in ihrem Grunde dem fremden Zugriff entzogene Möglichkeiten der Sinnbestimmung (Luhmann 1984, S. 151f.).

Das, was demzufolge unter dem „Organisatorischen“ der pädagogischen Organisation verstanden wird, ist eine lose Kopplung von Sinnkontexten, die sich den Personen mit ihren jeweiligen Relevanzstrukturen zumuten. Relevanzstrukturen sind mehr oder weniger implizite Verhaltenserwartungen, die Konsequenzen haben und deshalb auch sozialisierend wirken. Im systemischen Organisationsverständnis wird die pädagogische Organisation als Verknüpfungsstruktur lose gekoppelter Handlungskontexte beschrieben. Dadurch werden auch die mehr oder weniger fluiden Strukturen

als Organisationswirklichkeit aufgefasst und der pädagogischen Organisation zugerechnet.²⁸

Wie ich bereits im ersten Kapitel ausgeführt habe, beruht die Fähigkeit organisierter Komplexität darin, ein pädagogisches Spannungsfüge vom Pol der Funktionsbestimmung und vom Pol der lebensweltlichen Milieus aufzuspannen, das für die umgebenden gesellschaftlichen Felder durchlässig ist. Ein soziales Feld ist, wie schon erwähnt, in einem technischen Sinne nicht herstellbar, aber es ist im Sinne einer losen Kopplung von Handlungskontexten organisierbar. Es bestimmt sich durch das implizite Spannungsfüge pädagogischer Zusammenhänge. Deren Vielschichtigkeit wird im Konzept der Weiterbildungseinrichtungen als organisierte soziale Systeme berücksichtigt. Ihre Sozialität betrifft körperliche, psychische, rollenspezifische, interaktionelle Verhaltensanforderungen und setzt gesellschaftliche Verhaltensanforderungen in den sozialen Kleinstrukturen des pädagogischen Feldes um (vgl. Schäffter 2004b, 2005a). Pädagogische Organisation verfügt dabei über ein breites Repertoire an

28 Diese Beschreibung unterscheidet sich von anderen Konzepten der Weiterbildungsorganisation, die ebenfalls auf die Theorie sozialer Systeme rekurrieren. In ihnen wird Gesellschaft als Umwelt thematisiert, und auch die Lernenden als Abnehmer von Bildung gehören als Kunden zur Umwelt der Organisation (vgl. Zech 2006, S. 15). In dieser Organisationsbeschreibung ist die betriebsförmige Weiterbildungsorganisation einziger Referenzpunkt der Organisation. „Organisation ist die Bedingung der Möglichkeit von Bildung und nicht als Bildung selbst zu verstehen“ (ebd., S. 25). Die Weiterbildungseinrichtung als organisiertes soziales System wird auf die Steuerung des Kontextes für den Bildungsprozess festgelegt: Die Organisation „trägt die Verantwortung für die Kontexte, die gelingende Lehr-Lern-Prozesse wahrscheinlicher machen, aber nicht determinieren können. Dennoch steht die Organisation von Bildung unter einer pädagogischen Prämisse, da sie letztlich aus dem Lehr-/Lerngeschehen, d.h. der Lernkultur, ihre Qualitätsansprüche erhält. Nur ist aus dem Bildungsprozess nicht einfach zurückzurechnen auf die Qualität der Organisation. Zwischen dem pädagogischen Interaktionssystem ‚Unterricht bzw. Kurs oder Seminar‘ und dem organisierten Sozialsystem ‚Weiterbildungseinrichtung‘ besteht eine praktische und logische Kluft; beide Systeme beziehen sich aufeinander, leiten sich aber nicht auseinander ab. Die Qualität der Organisation der Bedingungen von Bildung bestimmt sich vor der Folie gelungener Lehr-Lern-Prozesse nicht selbst pädagogisch, sondern organisational“ (ebd., S. 25). Diese Position verspielt die Horizonterweiterung einer Beschreibung der Weiterbildungseinrichtung als pädagogische Organisation und lose gekoppelte Verknüpfungsstruktur von Handlungskontexten, die die pädagogischen Felder als integralen Bestandteil der Organisation betrachtet.

Einwirkungsmöglichkeiten: Sie überformt *körperliche* Selbstdarstellungsmuster, bahnt oder hemmt *affektive* Ausdrucksformen, strukturiert *soziale* Interaktionen und prozessiert die Dynamik von Gruppen und Gruppenverbänden (Schäffter 2004b, S. 9; Hervorh. i. O.).

In der systemischen Beschreibung der Bildungsorganisation sind Planende, Lehrende und Lernende integraler Bestandteil der (Lern-)Organisation (vgl. Schäffter 2004b, 2005a, S. 193). Die Differenz von Rollen und komplementären Erwartungen wird jetzt als Element des Systems gedeutet. Auch die Konstruktion der Adressaten ist für die Konstitution des Kommunikationszusammenhangs der Bildungsorganisationen zentral. Wenn sich beispielweise Funktion und Rolle der Lehrenden wandeln (von Lehrenden zu Begleitern, Begleiterinnen des Lernprozesses), vollzieht sich dieser Wandel in der Interaktion von Lehrenden und Lernenden, die durch didaktische Formalstrukturen (z.B. das Angebot individueller Beratung, individualisierte Formen der Dokumentation von Lernwegen) organisatorisch vorstrukturiert ist. Im Selbstausdruck stellen Organisationen ihre zugrundeliegende Sozialität performativ dar und finden sich als spezifische körperliche, psychische, rollenspezifische, interaktionelle Verhaltensanforderungen und szenische Herstellungen vor. Jeder Wechsel in einen neuen Handlungskontext impliziert einen weiteren berufsbiographischen Sozialisierungsprozess und ergibt lebensbegleitend die implizite Struktur eines Individualberufs: Die berufsbiographische Aufschichtung von Kompetenzen bleibt auf dieser Stufe des Organisierens noch implizit und unbestimmt. Die systemische Deutung der Bildungsorganisation erfasst

veranstaltetes Lernen mit Erwachsenen als ein komplexes soziales Gebilde (...), in dem ein spezifisches Zusammenspiel zwischen individuell organisierenden Tätigkeiten, mehr oder weniger straff geregelten Teilbereichen und relativ offen strukturierten didaktischen Handlungsfeldern anzutreffen ist (Schäffter 2005a, S. 191).

Diese Konzeption der Weiterbildungsorganisation, die sowohl von loser Kopplung als auch vom Wechsel von loser zu fester Kopplung weiß, ermöglicht eine realitätsnähere, ambiguitätsfreundliche und komplexitätstaugliche Beschreibung der Weiterbildungseinrichtung.

Mit einem liberalen Verständnis von Bildungsorganisation als „locker verkoppeltes soziales System“ (...) handelt man sich allerdings neben dem Vorteil einer größeren Realitätsnähe auch einen erheblichen Verlust an Transparenz und Bestimmbarkeit ein. Was unter einer funktionalen Perspektive noch als objektive Gegebenheit aufgefasst werden kann, erweist sich nun als ausdeutungsbedürftig (ebd.).

Betrachtet man Weiterbildungsorganisation als Verknüpfungsstruktur lose gekoppelter Handlungskontexte, ist es nicht erstrebenswert, die Perspektiven einzelner Positionen zu vereinheitlichen. Vielmehr erwächst aus der Vielfalt konkurrierender Sichtweisen ihre besondere organisierte Produktivität (vgl. Schaffter 2005a). Wird die Bildungsorganisation sowohl als funktionale Formalstruktur als auch als lose Kopplung von Handlungskontexten beobachtet und darin der Wechsel von loser zu fester Kopplung mitgeführt, deutet sie sich als heterarchisch ordnendes System (vgl. Baecker 1999, S. 131). Weiterbildungseinrichtungen ordnen sich typischerweise nach dem Prinzip eines „Multiple-command-Systems“, und dies erzwingt eine Beobachtung zweiter Ordnung.²⁹ Zielfindung und Zielkontrolle finden nämlich gleichzeitig auf mehreren Ebenen der Hierarchie statt und werden relativ unabhängig voneinander bestimmt. Entscheidungen einer Bildungsorganisation sind demzufolge nur in einer heterarchischen Ordnungsbildung beschreibbar. Ziele werden auf der Ebene der Ordnungspolitik bestimmt; sie sind auf der Ebene der Steuerung der Gesamtorganisation sowie als Ziele von Programm- und Aufgabenbereichen formuliert. Einzelne organisatorische Arrangements haben ihre Zielsetzungen; diese werden im konkreten Fall wiederum mit den Lernenden abgestimmt. Auf

29 Baecker argumentiert, dass die Erfindung der Matrixorganisation zu dieser Weiterentwicklung der Organisationstheorie veranlasste. „Die Theorie wird umgesattelt von der Eindeutigkeit auf die Zweideutigkeit. Eine große und möglicherweise entscheidende Hilfe war dabei die Idee der Matrixorganisation, der es zum ersten Mal gelang, unter Beibehaltung der Hierarchie dennoch Zweideutigkeit und damit Unentscheidbarkeit und damit Wählbarkeit der kommunikativen Vorgänge innerhalb einer Organisation durch den denkbar einfachen Gedanken anzuerkennen und zu verankern, das ‚one man, one master‘-Prinzip (...) durch ein ‚one man, two bosses‘-Prinzip beziehungsweise ein ‚multiple command system‘ zu ersetzen“ (Baecker 1999, S. 129). Einen Überblick über die Beschreibung der Organisation als heterarchisch sich ordnende Systeme bietet Reihlen (1999). Sich heterarchisch ordnende Systeme können aus systemtheoretischer Sicht nicht durch Organisationsgestaltung hergestellt werden (vgl. Baecker 1999, S. 131).

allen Ebenen unterliegen Ziele bei der Realisierung einem begrenzten Zielwandel. Sobald die Festlegungen einer formalen Weisungshierarchie nicht durchgreifen, wird die Orientierung der kommunikativen Abläufe an der Beobachtung von Beobachtern notwendig. Baecker beschreibt das Binnengeschehen der Weiterbildungseinrichtung als eine Dynamik der Beobachtung zweiter Ordnung.

„Beobachtung zweiter Ordnung“ ist eine handliche Formulierung, die Kommunikationsvorgänge erschließt, innerhalb deren jede einzelne beobachtete Beobachtung, werde sie verbal oder stumm, über Gesten oder über auffällige Abwesenheit, schriftlich oder über Bilder kommuniziert, im Kontext einer ganzen Apparatur von Unterscheidungen gelesen wird, mit denen bereits Erfahrungen vorliegen (Baecker 1999, S. 121).

Baecker spricht von einem rekursiven „Netzwerk von Beobachtungen-an-hand-von-Unterscheidungen“ (ebd.). Dieses Netzwerk wird von einzelnen Positionen immer nur ausschnittsweise gekannt; die Kontingenz der Weiterbildungseinrichtung bewirkt permanent eine neue wechselseitige Aussteuerung von Unterscheidungen. Das Spannungsgefüge der pädagogischen Organisation ist wie gesagt nicht aus einer einzelnen Position heraus steuerbar, auch nicht aus der des Managements.

Die Heterarchie ist so unprognostizierbar wie reich an quer schießenden Effekten, so inkonsistent (nach den Standards der Beobachter, die Transitivität [der einen Spitze, H.S.] erwarten) wie selbstorganisationsfähig (ebd., S. 130).

Die Aufmerksamkeitsfokussierung der Modellierung der Bildungseinrichtung als organisiertes soziales System liegt auf der losen Kopplung von Handlungskontexten. Diese Seinsweise der Organisation wird als ontologische Metaphorik einer komplexen Unbestimmtheit und Unerkennbarkeit der Organisation zum Ausdruck gebracht. Andererseits wird wahrnehmbar, dass die wechselseitige Bildung bzw. Abstimmung von Erwartungen (die Sozialität der Organisation) den Charakter von Verhaltensanforderungen hat und für die Subjekte sozialisierend ist. Die Theorie sozialer Systeme und ihre Einsichten in sich heterarchisch ordnende Systeme bieten den Vorteil, die interdependente Vielschichtigkeit der Weiterbildungseinrichtung mit hoher Tiefenschärfe (vgl. Schäffter 2005a, S. 193) zu erfassen.

Als Konsequenz dieser Organisationsbeschreibung wird erkennbar, dass die funktionale Formalstruktur und Hierarchie die ihr zuge dachte Integrations- und Steuerungsfunktion der Weiterbildungseinrichtung nur sehr unzureichend erfüllen kann. Es stellt sich die Frage, wie sich so ein feingewebtes Netz steuert und was es letztendlich zusammenhält (vgl. ebd.). Diese Fragestellung verlangt wiederum eine konzeptionelle Erweiterung des Organisationsverständnisses (vgl. ebd.).

3.2.5 Weiterbildungseinrichtung als wechselseitige Ermöglichung und Begrenzung von Organisationskultur und Professionalität

Die Übernahme von Verantwortung in heterarchisch sich ordnenden Systemen unterscheidet sich von der Verantwortungsübernahme in hierarchischen Arbeitssystemen. Mit der Abschaffung hierarchischer Weisungsstrukturen erstreckt sich die Verantwortung der Organisationsmitglieder über die temporäre Aufgabendefinition hinaus auf die gesamte Organisation (vgl. Reihlen 1999, S. 292).³⁰

Heterarchisch sich ordnende Systeme operieren in der Spannung zwischen Autonomie und Integration. Autonomie resultiert aus den geringen organisatorischen Vorgaben, die einen entsprechenden Gestaltungs- und Entscheidungsspielraum zugestehen und damit auch „selbstinteressengeleitetes Handeln“ zulassen (Reihlen 1999, S. 285). Integration ist Voraussetzung dafür, dass sich Organisation als eine kollektive Handlungsstruktur reproduziert.

Kollektives Handeln setzt (...) eine positive Koordination voraus, die eine aktive Abstimmung eines komplexen Entscheidungsprozesses anstrebt. Eine solche positive Koordination bedarf der Mobilisierung der Entscheidungsträger, ihre individuellen Beiträge für die arbeitsteilige Lösung eines komplexen Problems zu leisten (ebd.).

Wie löst Weiterbildungsorganisation diese paradoxe Situation, nämlich bei geringen formalen Vorgaben die Verantwortung des Einzelnen auf die gesamte Organisation auszuweiten, wie dies in pädagogischen Feldern typisch ist? Sie löst es, indem sie permanent eine spezifische selbstverständ-

30 „Dienst nach Vorschrift“ ist so betrachtet als Sabotage an der Organisation zu bewerten.

liche Wirklichkeitsauffassung von ihrer komplexen, arbeitsteilig strukturierten Aufgabe re-produziert und damit die Integration der arbeitsteilig erbrachten Einzeltätigkeiten bewirkt. Diese Dimension des Organisierens wird im Konzept der Organisationskultur erfasst.

| | | |
|---|--|---|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind pädagogische Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit jeweils ins Verhältnis gesetzt? <ul style="list-style-type: none">○ Profession○ Beruf○ reflexiv individualisierte Beruflichkeit/ Professionalität |
| 4 Kulturelle Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als Lernkultur | Integration Metaphorik der kulturellen Diversität und der Schnittstellenprobleme als Grenzerfahrung | als wechselseitige Ermöglichung und Begrenzung von Organisationskultur und pädagogischer Professionalität: (1) Die funktionalen Kerne der <i>communities of practice</i> sind Ressourcen der Organisation, da ihre diversen Sprachspiele Normen, Werte und Wirklichkeitsauffassungen in der Organisation zur Geltung bringen (Erzeugen). (2) Die <i>Corporate Identity</i> als selbstverständliche Wirklichkeitsauffassung der Bildungsorganisation (Erzeugnis) orientiert und strukturiert als Führungssubstitut das (inter-)professionelle Handeln und bestärkt oder begrenzt pädagogische Professionalität. |

Tabelle 12: Die kulturelle Dimension des Organisierens als wechselseitige Ermöglichung und Begrenzung von Organisationskultur und pädagogischer Professionalität (eigene Darstellung)

Wenn wir über Kultur sprechen, meinen wir in Wirklichkeit den Prozeß der Realitätskonstruktion, die es Menschen ermöglicht, bestimmte Ereignisse, Handlungen, Gegenstände, Äußerungen oder Situationen differenziert zu erkennen und zu verstehen (Morgan 1997, S. 181).

Solche Wirklichkeitsauffassungen müssen aber nicht diskursiv ausgehandelt werden, sie haben in ihrer Gesamtheit den Charakter eines selbstverständlichen Rahmens. Wichtiges kann von Unwichtigem, Falsches vom Richtigen, Dazugehöriges von Fremdem fraglos unterschieden werden (vgl. Schäffter 2005a, S. 195). „Nur derjenige ‚gehört dazu‘, der die herrschende

implizite Theorie über ‚das Eigene und das Fremde‘ pragmatisch als selbstverständlich unterstellen kann“ (ebd.).

Konzepte der Organisationskultur gehen davon aus, dass es die als selbstverständlich empfundenen Sinnzusammenhänge, Wertüberzeugungen und Ordnungsvorstellungen sind, die als „corporate identity“ die Basis bilden, auf der schließlich das produktive Zusammenspiel unterschiedlicher Sichtweisen und fachlicher Problembeschreibungen erklärlich wird (ebd., S. 194).

Integraler Bestandteil des als „natürlich erlebten Rahmens“ ist in einer kulturtheoretischen Perspektive auch die funktionale Formalstruktur der Weiterbildungseinrichtung, die durch Kommunikation und Handeln konstituiert wird (Kieser 1998, S. 11). „Kultur erzeugt die soziale Bindungskraft einer Organisation, die mittels Kultur identitätsstiftend, orientierend und handlungsleitend wirkt“ (Schäffter 2005a, S. 195). Der Begriff der Corporate Identity argumentiert, dass jede Weiterbildungseinrichtung eine einzigartige personenähnliche Identität gewinnt, die sie signifikant von anderen Bildungseinrichtungen, auch denen des gleichen Institutionaltyps, unterscheidet (z.B. die Volkshochschule einer Kommune von der Volkshochschule einer anderen Kommune). An den basalen Orientierungsmustern der Corporate Identity können die Mitglieder ihre Umwelt spezifisch wahrnehmen und interpretieren und ihre Erfahrungen ordnen, an denen sie ihr Verhalten und Handeln ausrichten (vgl. Schäffter 2005a, S. 195). Ihr Handeln wird durch die Corporate Identity orientiert und strukturiert. Das Zusammenspiel der einzelnen Positionen und teilautonomen Bereiche verdankt sich dem Selbstregelungsmechanismus einer Organisationskultur, die Schäffter als funktional adäquat beschreibt, weil sie pädagogischen Relevanzen folgt (vgl. 2005a). Die Corporate Identity darf aber nicht als eine kohärente, gemeinsam geteilte organisationale Weltsicht – oder ein gemeinsames mentales Modell der Bildungsorganisation – aufgefasst werden, das alle Organisationsmitglieder gleichermaßen verinnerlicht haben. Eine solche Auffassung von Unternehmenskultur im Sinne von gemeinsam geteilten Bedeutungen ist unterkomplex und reduziert die Diversität von Organisation (vgl. Priddat 2004, S. 152). Im Binnengefüge umfasst eine Weiterbildungsorganisation nämlich eine mehr oder weniger spannungsreiche Ko-Präsenz diverser *communities of practice*. Vorstand, Geschäftsfüh-

rung, einzelne Programmschwerpunkte, Fachrichtungen oder Kundengruppen, Technik, Küche und Hotelbetrieb sind Sprachspielgemeinschaften, deren Wirklichkeitsauffassungen jeweils ihre Eigenlogik haben und eine bestimmte kultivierte Form von Kompetenz darstellen. Priddats These ist, dass die diversen Sprachspiele konstitutive Ressourcen für die Bestandserhaltung der Organisation sind (vgl. ebd., S. 163). In Wittgensteins Sprachspielbegriff ist angenommen, dass Sprachspiele geregelt sind, aber nicht regeldeterminiert: Es gibt keine Regeln im Sinne von Normen, die das Handeln orientieren (vgl. ebd., S. 162). Ein Sprachspiel ist vielmehr ein variables Netzwerk, das Möglichkeiten birgt, situiert Sinn oder Bedeutung zu generieren, deren Geltung und Entscheidung kommuniziert werden muss (vgl. ebd., S. 162).

Das Sprachspiel der *community of practice* ist Ressource der Weiterbildungsorganisation. Kommunikationen aktivieren diese Ressource zur Generierung eines Organisationssprachspiels, in dem die selbstverständlichen funktionalen Wirklichkeitsauffassungen, Wertüberzeugungen und Ordnungsvorstellungen der Bildung Erwachsener/des Lebenslangen Lernens, d.h. einer pädagogischen Strukturierung von Handlungskontexten zur Geltung gebracht werden.

Professionen bzw. *communities of practice* gelten als Hüter von Wissensbeständen und Werten (vgl. Ortmann 2005; Wenzel 2005; Priddat 2004). Wenzels Ausführungen zeigen ein modernes Verständnis dessen, wie die Implementation der Werte vonstattengeht.

Die moralische Bindung an Normen und Werte ist nicht mehr unmittelbar handlungsregulierend, kann einen Handlungserfolg nicht „normativistisch“ garantieren; Normen und Werte können dennoch Kontingenz absorbieren, indem sie in der Konstitution einer gemeinsamen Realität, in der Fingierung und erfolgreichen Realisierung eines gemeinsamen Kooperationsprojekts Orientierung und Unterstützung geben. Normen und Werte werden von den Akteuren hier eher als „Ethnomethoden“ verwendet, mit denen sie sich wechselseitig ihr Handeln zurechenbar, verstehbar machen, was eine wesentliche Voraussetzung für einen späteren Handlungserfolg sein mag. Als Struktur machen sie zwar Vorgaben, lassen aber Freiräume des Handelns, auch den Freiraum, in rekursiven Prozessen der Strukturierung diese Struktur zu variieren und zu transformieren (Wenzel 2005, S. 66).

Ortmann stellt heraus, dass es die Rolle der *communities of practice* (oder Professionen) sei, Standards und Normen in Organisationen zur Geltung zu bringen. In diesem Zusammenhang spricht er von „non-governmental forms of governance“ (Ortmann 2005, S. 294).³¹ Im Unterschied zum Modell der Professionsorganisation weist die kulturtheoretische Beschreibung der Organisation allerdings darauf hin, dass Organisation nicht durch eine Professionalität monolingual verfasst ist; vielmehr muss Organisation realitätsnäher als *interlinguistic community* gedeutet werden. Koordinieren heißt demzufolge, ein Organisationssprachspiel zu generieren, das die Bedeutungen und Kompetenzen verschiedener Sprachspielgemeinschaften einer *interlinguistic community* anspricht (vgl. Priddat 2004, S. 163). Das Sprachspiel des Controllings wird beispielsweise erst durch die Differenzierung zwischen ökonomischen und pädagogischen Relevanzen aussagekräftig. Die Funktion der Organisation ist dementsprechend, die Ressourcen der Sprachspielgemeinschaften für produktive Kooperation zu generieren (vgl. ebd.). Aus Sicht von Priddat ist es nämlich ein Vorteil für die Organisation, wenn die Diversität der Sprachfelder erhalten bleibt und nicht durch eine ubiquitäre Semantik des Managements ersetzt wird. Es braucht also ein Metasprachspiel, das die Polylinguistik der Organisation nicht nur anerkennt, sondern Diversität voraussetzt und nutzt (vgl. ebd., S. 167).

Auf dieser Stufe des Organisationsverständnisses wird erkennbar, dass Professionalität einerseits ein durch Organisation strukturiertes Repertoire ist. Die selbstverständlichen Wirklichkeitsauffassungen, Wertüberzeugungen und Ordnungsvorstellungen – die Corporate Identity der Weiterbildungseinrichtung – strukturieren professionelles Handeln. Andererseits ist die Einzelorganisation nicht einziger Referenzpunkt der Organisationskultur; Organisationskultur schöpft vielmehr aus umfassenderen Sinnzusam-

31 Aus seiner Sicht gehört es zu den „Zwieschlächtigkeiten moderner Organisationen, dass sie die Neigung zeigen, (...) ihre eigenen moralischen Voraussetzungen ihren übrigen funktionalen Erfordernissen zu opfern“ (Ortmann 2005, S. 296). Die Frage ist deshalb, ob Organisationen die Moralität ersetzen können, die bisher von Professionen und ihren eigenen Standards garantiert wurden. Organisationen haben aus Ortmanns Sicht auch die Kraft, professionelle Moral zu zersetzen. Es könnte aber auch sein, dass Organisationen darauf angewiesen bleiben, sich weiterhin durch professionelle Standards zu ergänzen (vgl. ebd., S. 297).

menhängen. Organisationskultur ist funktional als milieugebundene, branchenspezifische, nationale Lernkultur geprägt. Die Professionalitäten von Praktikern und Praktikerinnen haben außerdem eine kulturstiftende Funktion in Organisationen. Jede Professionalität hat einen funktionalen Kern, ist Bestandteil der *community of practice* einer Domäne und damit eine Fähigkeit, das Sprachspiel eines bestimmten Praxisfeldes in der Organisation zur Geltung bringen (vgl. Ortman 2005, S. 294). Bildungsorganisationen können ihre funktional geprägte Organisationskultur auch als Lernkultur rekursiv auf die Koordinationsfunktion der Weiterbildungseinrichtung beziehen. Die Funktion des integrierenden Organisations Sprachspiels ist es dann, die eigenen Kommunikations- und Entscheidungsstrukturen unter der Maßgabe ihrer Lernförderlichkeit zu beobachten und organisationale Entwicklungserfordernisse zu kommunizieren. Vor diesem Hintergrund kann der Nexus von Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit im Horizont kulturtheoretischer Deutung als wechselseitige Ermöglichung und Begrenzung von Organisationskultur und pädagogischer Professionalität spezifiziert werden. Helsper konnte im Kontext empirischer Forschung insgesamt acht Strukturvarianten von Schulkulturen rekonstruieren, die er auf einem Kontinuum angeordnet hat (vgl. 2008). Es gibt Schulen, die ein deutliches Professionalisierungspotenzial aufweisen und eine Variante, in der die Professionalisierungspotenziale der Lehrer und Lehrerinnen eindeutig ins Leere laufen. Beide Strukturvarianten stehen sich in einem Kontinuum von insgesamt sechs Zwischenvarianten gegenüber.

In der Selbstbeschreibung der Weiterbildungseinrichtung als soziotechnische Formalstruktur, als organisiertes soziales System oder im Konzept der Organisationskultur, wird implizit gewusst, dass die Bildungseinrichtung nach innen Gesellschaft ist. Sie weiß implizit, dass sie in den Mechanismus der Institutionalisierung eingebunden und von ihm durchdrungen ist. Das Verhältnis zur sie umfassenden Gesellschaft wird aber noch unzureichend als Umwelt der Weiterbildungseinrichtung thematisiert, die bestimmte Möglichkeiten bereithält und Probleme aufgibt. Erst ein institutionentheoretisches Verständnis von Organisation, das die Theorie der Weiterbildungsorganisation mit dem Paradigma der gesellschaftlichen Differenzierung in Funktionssysteme verknüpft, führt aus dieser Engführung heraus (vgl. Schäffter 2005a, S. 196).

3.2.6 Weiterbildungseinrichtung als intermediäre Struktur des pädagogischen Funktionssystems: gefestigte Professionalität(en) der Institutionalform(en)

Auf dieser Stufe der Selbstbeschreibung pädagogischer Organisation komme ich zum Ausgangspunkt meiner Argumentation zurück, der institutionstheoretischen Deutung der Bildungsorganisation, die ich im ersten Kapitel auf den Seiten 46ff. und 51ff. ausführlich dargestellt habe. Deshalb fasse ich die Argumente paraphrasierend zusammen und verweise auf die betreffenden Textstellen. Die Systemintegration des Erwachsenenlernens erfolgt als intermediäre Verknüpfungsstruktur von Handlungskontexten einer Institutionalform. Der gefestigte Sinn einer Institutionalform Lebenslangen Lernens strukturiert die Relationen eines organisationalen Feldes. Professionalität ist insofern organisationsgebunden, als wissende, kompetente und reflexiv handelnde Akteure und Akteurinnen auf die Wissens- und Bedeutungsbestände und auf die Handlungsmittel (Ressourcen) der Bildungsorganisation zugreifen. Professionalität zeigt sich darin, dass kompetente Akteure und Akteurinnen Deutungskompetenz haben und reflexiv über die Institutionalform verfügen, in die ihr Handeln eingebettet ist so wie kompetente Medienproduzenten über das Genre einer medialen Produktion verfügen, die sie sehen, hören oder produzieren. Die Mitglieder einer Bildungsorganisation sind bildlich gefasst im „selben Film“ und verfügen über das dazugehörige Plotmuster: eine Anordnung relationaler Beziehungen in einem organisationalen Handlungsnetz und die dazugehörigen Leerstellen für die jeweils einzelnen Produktionen organisierten Lernens. In der jeweiligen Akteursposition erfassen sie den Gesamtzusammenhang ihrer Aufgaben und verfügen über Kontextwissen und Relationsbewusstsein. Pädagogische Institutionalformen sind ein strukturell gesicherter Konstitutionszusammenhang von Professionalität. Im berufsbiographischen Prozess der Kompetenzaufschichtung wird ein für andere erkennbares Profil einer spezifischen pädagogischen Professionalität erworben. Beruflichkeit ist regulatives Prinzip praxisintegrierter Kompetenzentwicklung.

| | | |
|---|---|--|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind pädagogische Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit jeweils ins Verhältnis gesetzt? <ul style="list-style-type: none"> ○ Profession ○ Beruf ○ reflexiv individualisierte Beruflichkeit/ Professionalität |
| 5 Institutionelle Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als intermediäre Struktur im Bildungssystem | Funktion Metaphorik institutioneller Einbettung der Organisation in die Gesellschaft | durch die Systemintegration des Erwachsenenlernens, die in der intermediären Verknüpfungsstruktur gesellschaftlicher Institution(en) eines übergreifenden organisationalen Feldes erfolgt. Pädagogische Institutionenformen sind strukturell gesicherter Konstitutionszusammenhang von Professionalität. Im berufsbiographischen Prozess der Kompetenzaufschichtung wird ein für andere erkennbares Profil einer spezifischen pädagogischen Professionalität erworben. Beruflichkeit ist regulatives Prinzip praxisintegrierter Kompetenzentwicklung. Personalentwicklung erhält eine strategische Funktion: Im Mitvollzug einer reflexiven (Re-)Institutionalisierung des Lebenslangen Lernens werden Funktion, Leistung und Konstitution der pädagogischen Organisation geklärt und darin eingebettet ein orientierender Handlungskontext für die Weiterentwicklung der Professionalität erzeugt. |

Tabelle 13: Die institutionelle Dimension des Organisierens – gefestigte Professionalität(en) der Institution(en) (eigene Darstellung)

Betriebsförmige Bildungsorganisation hat eine Scharnierfunktion zwischen zwei Institutionalisierungsbewegungen Lebenslangen Lernens: der Strukturierung vom Pol der gesellschaftlichen Funktionsbestimmung und der Strukturierung vom Pol lebensweltlicher Vorstrukturierungen. Beide Strukturierungsbewegungen gesellschaftlicher Institutionalisierung können unterschiedlich und ungleichzeitig verlaufen. Dadurch können die Institutionenformen legitimatorisch aber auch in ihrem jeweiligen organisatorischen Leistungsvermögen erheblich unter Druck geraten (vgl. Schäffter 2001a,

S. 64).³² Der Wandel gesellschaftlicher Hintergrundstrukturen des lebenslangen Lernens ist für die strategische Steuerung der Bildungsorganisation relevant. „Signalwörter“ bezeichnen gesellschaftliche Transformationen, die die Funktion von Erwachsenen-/Weiterbildung wandeln: „Kompetenzwende“, „Wissensgesellschaft“, „Individualisierung und Subjektivierung der Weiterbildung“, „Entgrenzung der Weiterbildung“ und „Pluralisierung der Lernkulturen“. Personalentwicklung hat auf dieser Stufe reflexiver Organisationsbeschreibung eine strategische Bedeutung. Sie ist nicht länger individuell auf die Behebung von Defiziten ausgerichtet, sie ist nicht auf die Optimierung vorhandener Abläufe gerichtet, sondern wird als zielgenerierende Erneuerung der pädagogischen Praxis, d.h. als Professionalitätsentwicklung gestaltet. Schäffters Theorie der Institutionalfom impliziert, dass ein organisationales Feld im Sinne eines gefestigten Sinnhorizonts (Institutionalfom) emergiert und die Strukturbildung einer impliziten Entwicklungslogik folgt: Eine dominante Funktion tritt hervor und ist leitend, ein „Netz von Selbstbeobachtungen“ bzw. eine elaborierte Selbstbeschreibung erzeugt Kohärenz, eine Struktur kommt zu sich selbst. Die Metapher von einer „Struktur, die zu sich selbst kommt“ verstehe ich als Fluchtpunkt in zielgenerierenden Prozessen des institutionellen Wandels. Der Fluchtpunkt einer wünschenswerten Entwicklung darf aber nicht verwechselt werden mit einem dauerhaft stabilen Zielzustand. Bildungsorganisationen, die den Wandel selbst gestalten, machen die Erfahrung, dass sobald eine Veränderungsanforderung in einem Changeprozess bearbeitet ist, nicht erneut ein dauerhaft stabiler Zustand eintritt. Jederzeit kann eine institutionalisierte Lernstruktur „kontingent“ werden. Das Konzept der Lernenden Organisation hat den Anspruch, eine Bewältigungsstrategie zu bieten:

Diese [die Lernende, H.S.] Organisation wird in der Lage sein, konstruktiv mit Problemen und Chancen der Gegenwart umzugehen und ihre eigene Zukunft kreativ zu gestalten, weil ihre Mitglieder kontinuierlich an der Ausweitung ihres kollektiven Bewußtseins und ihrer kollektiven Fähigkeiten

32 Die arbeitsmarktpolitische berufliche Weiterbildung ist beispielsweise im Zuge der Kompetenzwende in der beruflichen Weiterbildung delegitimiert worden, indem Wirksamkeitsgrenzen der Qualifizierung Arbeitsloser besonders hoch gewichtet wurden. Arbeitslose haben der Wiederholung weiterer Qualifizierungsschleifen den Rücken gekehrt, und die Politik hat Finanzierungsinstrumente unter Kostengesichtspunkten neu geordnet.

arbeiten. Mit anderen Worten – sie können eine Organisation schaffen, die lernfähig ist (Senge u.a. 1998, S. 4f.).

In der Semantik der Organisation als fortlaufende Transformation wird die Wahrnehmung permanenter Unruhe und Flexibilisierung aufgegriffen und dadurch fassbar, dass auch diese Wirklichkeitsauffassung rekursiv auf die Selbstbeschreibung von Bildungsorganisationen zurückwirkt.

3.2.7 Weiterbildungseinrichtung als Netzwerkorganisation – die Arbeitskraftunternehmer/innen in dynamischen Aufgabenfeldern

Ältere Organisationskonzepte unterstellen stabile Ordnungen und Strukturen. Wenn Transformation normalisiert wird, verändert dies den Strukturbegriff. In solchen Konzepten können die Komplexität permanenten Wandels, die heterogene Vielheit der Komponenten und ihre netzwerkartigen Verknüpfungen noch nicht produktiv bearbeitet werden. Dies wird möglich, sobald wir die Organisation als fortlaufenden Prozess der Bedeutungsbildung beschreiben. Jetzt liegt der dominante Aufmerksamkeitsfokus auf dem Prozess, wie Organisationen entstehen, wie sie sich prozessual entfalten, sich stabilisieren und destabilisieren.

| | | |
|---|---|--|
| Semantiken des Organisierens | Dominante Aufmerksamkeitsfokussierung Metaphorik der ontologischen Wirklichkeitskonstruktion | Wie sind pädagogische Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit jeweils ins Verhältnis gesetzt? ○ Profession ○ Beruf ○ reflexiv individualisierte Beruflichkeit/ Professionalität |
| 5a Transformatorische Dimension des Organisierens – Weiterbildungseinrichtung als fortlaufende Transformation eines veränderungsoffenen netzwerkartigen Zusammenhangs heterogener Komponenten | emergente Struktur Metaphorik der permanenten kommunikativen Steuerung und des organisationalen Wandels als Normalzustand | als Expertise und Selbstorganisationsfähigkeit der Netzwerkakteure, die auf Strukturen und Ressourcen der auf Dauer gestellten Weiterbildungsorganisation (juristische Struktur, Administration, Reputation u.a.) zugreifen. Die entgrenzte Arbeit in dynamischen Aufgabenfeldern verkörpert prototypisch das Muster des Individualberufs eines Arbeitskraftunternehmers bzw. einer Arbeitskraftunternehmerin. |

Tabelle 14: Die transformatorische Dimension des Organisierens in vernetzten Organisationen und entgrenzte Arbeit in dynamischen Aufgabenfeldern (eigene Darstellung)

Dem veränderten Aufmerksamkeitsfokus liegt die Annahme zugrunde, dass Organisationen „über keinen festen ‚Wesenskern‘, über kein durchgängiges Prinzip und keine dauerhafte, unveränderbare Struktur verfügen“ (Kneer 2008, S. 128).

Ausgangspunkt ist nicht länger, was Institutionen oder Organisationen sind, sondern wie sie werden. An die Stelle von Was-Fragen rücken somit Wie-Fragen, insbesondere die Frage, wie Institutionen und Organisationen entstehen, sich prozessual entfalten und sich dabei stabilisieren beziehungsweise destabilisieren. (...) Betont wird damit der dynamische Aspekt institutioneller und organisationaler Gebilde, die im Spannungsfeld zwischen dem Geordneten und dem Ungeordneten, dem Geplanten und dem Ungeplanten, dem Geschlossenen und dem Offenen oszillieren. Insofern gilt nicht Stabilität, sondern Wandel als Normalzustand: Institutionen und Organisationen sind in permanenter Bewegung, sie unterliegen fortlaufenden Transformationen, Verschiebungen und Brüchen. Das Erreichen stabiler Zustände wird damit nicht grundsätzlich ausgeschlossen, aber mit dem Hinweis relativiert, dass Stabilität selbst nur ein Moment eines fortwährenden Prozessgeschehens darstellt, also ein vorübergehender Zustand ist, der mehr oder weniger lang andauern kann (ebd., S. 129).

Die Metapher „Netzwerkorganisation“ – wird sie nicht als eine Variante der soziotechnischen Organisationsgestaltung missverstanden – versucht, die Gestalt der organisationalen Emergenz zu fassen zu bekommen. Wie wird das Konzept für Weiterbildungseinrichtungen gedeutet? In den 1990er Jahren wird die Öffnung der Weiterbildungseinrichtungen diskutiert, und es werden die Vorteile einer einrichtungsübergreifenden Netzwerkbildung herausgestellt. Aktives Vernetzen wird als Prinzip fachlicher Arbeit, aber auch des Selbstmanagements postuliert, die Weiterbildungseinrichtung interpretiert sich jetzt als Teil eines Netzwerkes und lernt, die Wertschöpfungsprozesse in Netzwerkstrukturen zu erkennen und zu forcieren. Die Grenzen betriebsförmiger Weiterbildungseinrichtung „fallen“ und eine neue Steuerungslogik der pädagogischen Organisation entsteht. Dies wird zum Teil auch durch veränderte Strukturen der öffentlichen Finanzierung von Weiterbildung gefördert, indem Förderstrukturen die Kooperation in Anbietergemeinschaften und Entwicklungspartnerschaften voraussetzen.

Die Netzwerkorganisation ist die intermediäre Organisation von Aktivitäten zwischen dem anonymen und intransparenten Markt der Bildungsbranche und der Hierarchie der Bildungsorganisation. Unter „Hierarchie“ werden die definitionsmächtigen Vorgaben einer Weiterbildungsorganisation verstanden, die durchstrukturieren und der Selbstorganisation in Projekten und Kooperationen Grenzen setzen. Die Deutung der Weiterbildungseinrichtung als fortlaufende Transformation in flexiblen Netzwerkstrukturen greift auf die Metapher der Netzwerkgesellschaft zurück, die Castells (vgl. 2001) in die Diskussion eingebracht hat, um aufzuzeigen, dass es die IT-Technologie ist, die die Basis der Transformation bildet und die nicht nur die Produktionsmittel, sondern auch die Struktur der Unternehmung ergreift (vgl. Zech 2008). Die neue Vernetzungslogik ist eine Möglichkeitsform des Organisierens, auf die Bildungsmanagement zurückgreifen kann. Zukünftig wird die Gestalt der Weiterbildungseinrichtung vom Prinzip der Neukombination von Komponenten in sich permanent neu konstituierenden Netzwerken geprägt sein, denn die Vernetzungslogik gilt als Schlüsselmerkmal der Informations-Wissens-Gesellschaft (vgl. ebd., S. 4). Aus Sicht von Zech zeichnet sich gegenwärtig ein übergeordneter Systemwandel hin zu einer lebenslaufbezogenen Integration der einzelnen, bislang getrennten Segmente des Bildungswesens zu einem Gesamtbildungssystem der Gesellschaft ab (vgl. ebd., S. 3). Hierbei kann erwartet werden, dass tradierte Strukturen zerstört werden und dass an ihre Stelle die permanente Vernetzungsfähigkeit der Bildungsorganisation in emergenten Strukturen tritt (vgl. ebd., S. 13).

Netzwerke entwickeln eine nicht lineare Dynamik; sie sind eine Organisationsform, die durch ihre Komplexität und Selbstorganisationsfähigkeit gekennzeichnet ist und dadurch Kreativität und Flexibilität freisetzt und Innovation hervorbringt. Durch diese Eigenschaften sind Netzwerke in der Lage, erstarrte Strukturen aufzubrechen und zu transformieren (vgl. ebd., S. 13).

Die Netzwerkorganisation normalisiert äußere Flexibilisierungsansprüche und fordert Flexibilisierungsbereitschaft von den Menschen. An die Stelle entlastender organisatorischer Vorstrukturierungen und Routinen tritt ein erhöhter Kommunikationsaufwand. Die Aktivitäten und Prozesse in sich permanent neu vernetzenden Strukturen werden kommunikativ ko-

ordiniert und ausgesteuert. Auf dieser Entwicklungsstufe der Koordination resultiert die Produktivkraft aus der Expertise und Selbstorganisationsfähigkeit der Netzwerkakteure, die auf Strukturen und Handlungsmittel der auf Dauer gestellten Weiterbildungseinrichtung (juristische Struktur, Administration, Reputation u.a.) zugreifen können. Die entgrenzte Arbeit in dynamischen Aufgabenfeldern verkörpert prototypisch das Modell des Individualberufs eines Arbeitskraftunternehmers bzw. einer Arbeitskraftunternehmerin.

Ausblick auf das nächste Kapitel

Mit der nunmehr vollständig entfalteten Heuristik lässt sich theoriegeleitete Beobachtungskompetenz erwerben für den gesellschaftlich historischen Möglichkeitsraum emergenter Ordnungbildung im Verhältnis von pädagogischer Organisation und Beruflichkeit pädagogischer Arbeit. Offensichtlich kann Forschung nicht von einer „*taken-for-granted structure*“ ausgehen. Pädagogische Organisation und pädagogischer Beruf sind nur auf den ersten Blick einer „naturalistischen“ Deutung als ein konkreter „Gegenstand“ erwachsenenpädagogischer Forschung faktisch vorgegeben. Professionalität ist eine mehrdeutige, relationale und prozessuale Gegenstandsthematik. Forschende müssen folglich Entscheidungen treffen, in welchem der möglichen paradigmatischen Bedeutungshorizonte sie den Forschungsgegenstand bestimmen und diese Entscheidungen grundlagen-theoretisch begründen (vgl. Schäffer/Dörner 2009; Schäffter/Schicke 2012, S. 169). Außerdem ist erkennbar, dass die Gegenstandsthematik Professionalität unter Einbeziehung von Organisation eine triadische Struktur ist. Im letzten und kurzen Abschlusskapitel werde ich aus der Perspektive der Wissenschaftsentwicklung eine reflexionslogische Heuristik zur Gegenstandskonstitution vorstellen.

4 Pädagogische Professionalität – eine relationale Gegenstandsthematik in gesellschaftlicher Transformation

Die Unterscheidung zwischen Gegenstands*bestimmung* und Gegenstands*konstitution* impliziert im Umgang mit einer Gegenstandsthematik zwei Optionen und die Entscheidung, welche Strategie angemessen ist. In einem singulären Forschungsvorhaben meint Gegenstandsbestimmung die Definition des Untersuchungsgegenstandes, seine Eingrenzung bzw. Abgrenzung sowie Spezifizierung durch Aussagen über seine Beschaffenheit.

Die sie betreffenden Standards werden innerhalb der *scientific community* ausgehandelt. Bei der Gegenstands*bestimmung* eines Forschungsvorhabens wird ein komplexes Arbeitsprogramm durchlaufen (Schäffer/Dörner 2009, S. 250). Der „Gegenstand“ wird gegenstandstheoretisch durch Systeme von theoretisch und empirisch abgesicherten Aussagen bestimmt. Gegenstandstheorien werden wiederum durch grundlagentheoretische Begrifflichkeiten metatheoretisch abgesichert, die keinen exklusiv erwachsenenbildnerischen Bezug haben (ebd.). Das gegenstandstheoretische Interesse indiziert eine adäquate Erhebungs- und Auswertungsmethode. Jede Erhebungs- und Auswertungsmethode setzt eine Selektivität in Gang, die spezifische Möglichkeiten und Grenzen des Erkennens impliziert. Die wissenschaftstheoretische Vergewisserung, ob die Anwendung einer Erhebungs- und Auswertungsmethode auch das herausfindet, was gegenstands- und grundlagentheoretisch argumentativ entfaltet wurde, wird methodologisch geklärt (vgl. ebd.). Der hier skizzierte Prozess der Gegenstandsbestimmung verlangt nach einer erkenntnistheoretischen Reflexivität. Gegenstand, Forschungshandeln und Entscheidungen werden dabei im Horizont von Erkenntnistheorie gedeutet.

4.1 Gegenstandskonstitution

Gegenstandskonstitution zielt hingegen darauf, eine Gegenstandsthematik bzw. einen Objektbereich oder die Transformation eines Objektbereichs

zu klären, auf den sich ein Kollektiv bezieht, beispielsweise eine Domäne, eine Disziplin oder ein Berufsfeld (vgl. Baldauf-Bergmann 2009 in Bezug auf den Gegenstand von Erwachsenen-/Weiterbildung). Gegenstandskonstitution wird als Forschungsstrategie praktiziert, und in dieser Praxis ist auch das wissenschaftstheoretische Verständnis der Vorgehensweise mitgegeben; eine dezidierte wissenschaftstheoretische Begründung der Forschungsstrategie ist an anderer Stelle zu leisten. In der fortgeschrittenen Wissenschaftsentwicklung der Spätmoderne haben Disziplinen, Domänen, Berufe eine Geschichte, und können sich reflexiv auf die sie konstituierende Gegenstandsbestimmung und die daran anschließende Weiterentwicklung des Gegenstands beziehen. Auf den zurückliegenden Seiten habe ich diese Forschungsstrategie am Beispiel der Gegenstandsthematik Professionalität angewendet und meine Vorgehensweise kulturwissenschaftlich begründet. Mit der Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand wird eine sozialontologische Ebene von Potenzialität zugänglich, und zwar die unterhalb von Gegenstandstheorien angeordnete Tiefenstruktur im Sinne von Hintergrundbedingung der Möglichkeit für konkrete Einzeloptionen der Gegenstandsthematik:

- z.B. Beruflichkeit: Profession, Beruf, Professionalität,
- z.B. Professionalisierungspfade: Studiengang, berufsbegleitende Fortbildung, Lernen im Prozess der Arbeit,
- z.B. pädagogische Organisation: Professionsorganisation, funktionale Formalstruktur, soziales System, Organisationskultur, Institutionalformen Lebenslangen Lernens usw.

Bei der Strategie der Gegenstandskonstitution bezieht sich die Reflexion grundsätzlich auf Optionalität, die eine Reflexion auf die gesellschaftlich historische und kontextuelle Kontingenz des Gegenstands verlangt.

Gegenstandskonstitution ist dann eine angemessene kulturwissenschaftlich zu begründende Forschungsstrategie, wenn die erweiterte Reflexion eines Gegenstands in Bezug auf die ihm zugrundeliegenden Hintergrundbedingungen erforderlich ist einschließlich der daraus resultierenden historischen und kontextuellen Kontingenz des Gegenstands. Das epistemologische Konzept der Gegenstandsbestimmung stößt nämlich an seine Grenzen, wenn die einem Objektbereich zugrundeliegenden Hintergrundbe-

dingungen in den Prozess gesellschaftlicher Transformation involviert sind und Wissenschaft und Forschung darauf angemessen zu reagieren haben. Am Beispiel der Berufs- und Wirtschaftspädagogik soll das Argument von der Krise des Gegenstands verdeutlicht werden. Die Berufs- und Wirtschaftspädagogik hinterfragt gegenwärtig die Tragfähigkeit ihrer wissenschaftstheoretischen Grundlagen (vgl. Kutscha 2009). Über viele Jahre galt der Gegenstand der Disziplin als geklärt. Zum Kern der „*taken-for-granted structure*“ des Gegenstands der Berufspädagogik gehören die ausschließende Orientierung am Berufsprinzip und die Theorie der Bildung im Medium des Berufs (vgl. Kutscha 2008). In dieses konsensuelle Vorverständnis der Disziplin eingebettet waren Forschungsvorhaben erfolgreich, die sich an dem Muster der epistemologischen Gegenstands*bestimmung* orientierten. Zum einen gerät die Gegenstandsbestimmung der Berufspädagogik in eine Krise, weil der Beruf – einst die Normalform der Erwerbsarbeit – von dem gesellschaftlichen Strukturwandel besonders betroffen ist, und zum anderen, weil der in der Soziologie geführte Diskurs zur „Erosion“ des Berufs als Form der Erwerbsarbeit Rückwirkungen auf eine Gegenstandsthematik hat, auf die sich mehrere Kollektive (Disziplinen, Domänen, Berufsfelder) beziehen. Die paradigmatischen Festlegungen der Berufspädagogik – insbesondere das Berufsprinzip und die Theorie der Bildung im Medium des Berufs – scheitern jedenfalls unter den neuen Entwicklungen und Herausforderungen des Beschäftigungssystems. Eine Ursache liegt darin begründet, dass als Folge der Selektivität des Berufsprinzips diverse Formen nicht beruflich organisierter Arbeit *nicht* berücksichtigt werden, die im Hinblick auf eine Bildung zur Beschäftigungsfähigkeit zu integrieren sind (vgl. Kutscha 2009).

Gemäß dieser Diagnose befindet sich die Berufs- und Wirtschaftspädagogik in einer offenen Situation: Forscher und Forscherinnen entwickeln deshalb neue grundlagentheoretisch begründete Deutungsraaster und beobachten damit „eingreifend“ in einen „Objektbereich“ hinein, der sich selbst bereits unabhängig von wissenschaftlichen Bemühungen nach eigenen Kriterien professionell beobachtet und alltagsweltlich als soziale Wirklichkeit beschreibt. Wissenschaft und Forschung sind sich dessen bewusst. Das Ergebnis gut durchdachter Analysen wird von ihnen deshalb als Deutungsangebot zur Diskussion gestellt: „Die Unterscheidung zwischen Beruf und Beruflichkeit

ermöglicht neue Denk- und Handlungsspielräume für die Modernisierung unterschiedlicher Varianten der Aus- und Weiterbildung im „Modus der Beruflichkeit“, schreibt Kutscha, „die der praktischen und politischen Bearbeitung bedürften“ (2008, S. 8).

Der Stil der Formulierung lädt zum Dialog ein. Der Dialog ist ein Merkmal von Gegenstandskonstitution. Im Konzept der Gegenstandskonstitution ist das Forschungshandeln kein solitäres Vorgehen souveräner Forschender. Pädagogische Forschung interveniert nämlich mit ihrem spezifischen Vokabular hermeneutisch in die alltagsweltlichen Selbstbeschreibungen ihres Gegenstandsbereichs (vgl. Schäffter/Schicke 2009, S. 104). Was Giddens (vgl. 1995) als die „*doppelte Hermeneutik*“ einer *reflexiven Sozialwissenschaft* bezeichnet, beruht auf einer Rekursivität sozialer Theoriebildung: Die erkennenden Akteursgruppen sind notwendigerweise integraler Bestandteil des zu deutenden Sinnsystems, das im Zuge dieser Erkenntnis und der damit einhergehenden Selbstbeschreibung einem reflexiven Strukturwandel unterworfen wird. Als Spezifikum wird somit erkennbar, dass Gegenstandskonstitution in ihrem praktischen Forschungshandeln und in ihren Forschungswirkungen als „reflexiver Mechanismus“ (vgl. Schäffter 2007) aus eben dem Gegenstandsbereich heraus konstituiert, den sie gleichzeitig wissenschaftlich zu erforschen trachtet. Sie wirkt auf ihn durch ihr deutendes Beteiligtsein mit ihrem kategorialen „Vokabular“ selbstinterpretativ und damit gleichzeitig semantisch verändernd ein. Insgesamt führt dies zu einer dynamischen Temporalisierung des gesellschaftlichen Forschungsgegenstands im Zuge reflexiver Erkenntnisgewinnung (vgl. Schicke im Erscheinen). „Doppelte Hermeneutik“ (vgl. Giddens 1995) lässt sich in diesem Zusammenhang grundsätzlich als wichtiges postempiristisches Merkmal einer „Reflexiven Moderne“ und ihren strukturellen Transformationsprozessen auffassen.

Als Angebot für einen Dialog verstehe ich auch meinen Vorschlag, von einer triadischen Struktur des Gegenstands der pädagogischen Professionalität auszugehen, die ich im nächsten Abschnitt in Form einer Heuristik darstellen und begründen werde.

4.2 Professionalität als triadische Struktur

Das Nachdenken darüber, ob ein Gegenstand – z.B. der Berufsbegriff – einen zweistelligen Bezug hat, oder ob Professionalität eine Gegenstandsthematik mit einer dreistelligen Struktur ist, berührt solche Dimensionen der Gegenstandskonstitution, für die die formale Logik zuständig ist. Die relevante Referenztheorie findet sich in den Diskursen in Anschluss an die Arbeiten von Günther (1976) insbesondere bei Ort (2007).

Bisher wird der Berufsbegriff in einem zweistelligen Bezug begründet, als Arbeitsvermögen des Subjekts (Subjektbezug) und in der Funktion des Berufs für die gesellschaftliche Arbeitsteilung (Gesellschaftsbezug). Im Prozess funktionaler Differenzierung hat sich eine generalisierte Zuständigkeit für Bildung und Lebenslanges Lernen etabliert, die sich zu zwei Seiten differenziert, nämlich zur Seite des pädagogischen Berufs und zur Seite der pädagogischen Organisation. Professionalität kann im Bezug zum pädagogischen Beruf und im Bezug zur pädagogischen Organisation begründet werden; insofern stellen die zweistelligen Bezüge für sich betrachtet jeweils eine Engführung dar. Professionalität hat formal betrachtet eine triadische Struktur, die drei Werte hat:

- Subjekt,
- Organisation und
- Gesellschaft.

Die Relationierung der Werte Subjekt, Organisation, Gesellschaft erzeugt drei zweistellige Bezüge, die im Anschluss an Günther „Kontextur“ genannt werden. Kontextierung ist nicht mit Kontext oder Kontextualisierung zu verwechseln. Kontextur/Kontextierung meint in Günthers formaler Logik Relevanzbereiche, die nicht aufeinander zurückführbar sind, wie etwa „Beruf“, „Einrichtung“ und „Institutionalform“. Folgende Kontexturen sind jeweils Relevanzbereiche oder Gegenstandskomponenten von Professionalität, die ich, wie zu sehen ist, als mehrdeutige, relationale und prozessuale Gegenstandsthematik erfasste:

- *Beruf* als Relationierung des Arbeitsvermögen des Subjekts und der Funktion des Berufs im Zusammenhang gesellschaftlicher Arbeitsteilung,

- *Einrichtung* als Relationierung des individuellen Handelns (bzw. Arbeitens) und des organisierten Handelns (bzw. Arbeitens) in einer Kollektivstruktur,
- *Institutionalformen* Lebenslangen Lernens als Relationierung der pädagogischen Organisation (die eine Spezifizierung der übergreifenden Institutionalform eines organisationalen Feldes verkörpert) und der Funktion der Institutionalform für die Gesellschaft, da durch die intermediäre Struktur der Institutionalform eine Operationalisierung der Funktion eines Funktionssystems erfolgt.

Günthers reflexionslogische Logik zeigt die Limität der Gültigkeit der klassischen Logik auf. Er kritisiert an der klassischen zweiwertigen Logik, dass sie nur das „mit sich selbst identische Sein als Thema der Reflexion“ zulässt (Ort 2007, S. 29). Ausgeschlossen bleibt das *tertium non datur*. Das *tertium non datur* ist eine Reflexion auf die infinite Iterierbarkeit der identitätslogischen Reflexion. „Das Dritte kann innerhalb einer zweiwertigen Logik nicht formal dargestellt werden und wird deshalb als ‚außerhalb‘ des Denkens ausgeschlossen, weil es weder der Realitätskomponente noch der Reflexion innerhalb der Kontextur zugeordnet werden kann“ (ebd., S. 106). Wie oben zu sehen ist, stehen die drei identitätslogischen Gegenstandskomponenten nebeneinander und vermutlich könnten noch weitere hinzukommen. Dem reflexionslogischen Denken, das Günther und Ort konzipieren, geht es allerdings nicht darum, eine Realitätskomponente in einer anderen Kontextur erneut identitätslogisch zu konstruieren. „Hierfür sorgt die neu eingeführte Reflexionsform der Rejektion, die keinen Wert reflektiert, sondern Kontexturen. Sie kann sich gar nicht mehr auf Werte beziehen“ (ebd., S. 102). Da die Rejektionen keine bestimmten Realitätskomponenten reflektieren, kann die Gegenstandsthematik der Professionalität auf drei binär angelegte Kontexturierungen zurückgeführt werden, für die das jeweils „ausgeschlossene Dritte“ den Rejektionswert im Sinne einer für das relationale Feld maßgeblichen Reflexionsinstanz bildet.

In der dreiwertigen Struktur entsteht im Vergleich zu einer zweiwertigen Struktur eine neue Situation der Gegenstandskonstitution, weil es für jeden Wert (hier: Subjekt, Organisation, Gesellschaft) zwei Wahlmöglichkeiten der Relationierung gibt und weil der ausgeschlossene Dritte den Rejektionswert

im Sinne einer für das relationale Feld einer Kontextur maßgeblichen Reflexionsinstanz bildet. So wird es beispielsweise möglich, dass der Wert „Organisation“ in der Kontextur der Einrichtung auf das Subjekt (z.B. auf das personengebundene Arbeitsvermögen) bezogen werden kann und in der Kontextur der Institutionalform auf Gesellschaft. Außerdem ist der Wert „Organisation“ die maßgebliche Reflexionsinstanz, um die Kontextur Beruf zu reflektieren. Auch für den Wert „Subjekt“ und den Wert „Gesellschaft“ bieten sich zwei Wahlmöglichkeiten der Relationierung an; jeder Wert kann außerdem als ausgeschlossener Dritter als maßgebliche Reflexionsinstanz für eine Kontextur eingesetzt werden. Die Reflexion einer Kontextur aus der Perspektive des Rejektionswerts regt im Prozess der Gegenstandskonstitution dazu an, vertraute Vokabulare und Annahmen zweiwertiger Relationierungen zu reflektieren und Begriffe grundlagentheoretisch neu zu bestimmen (vgl. Abb. 7).

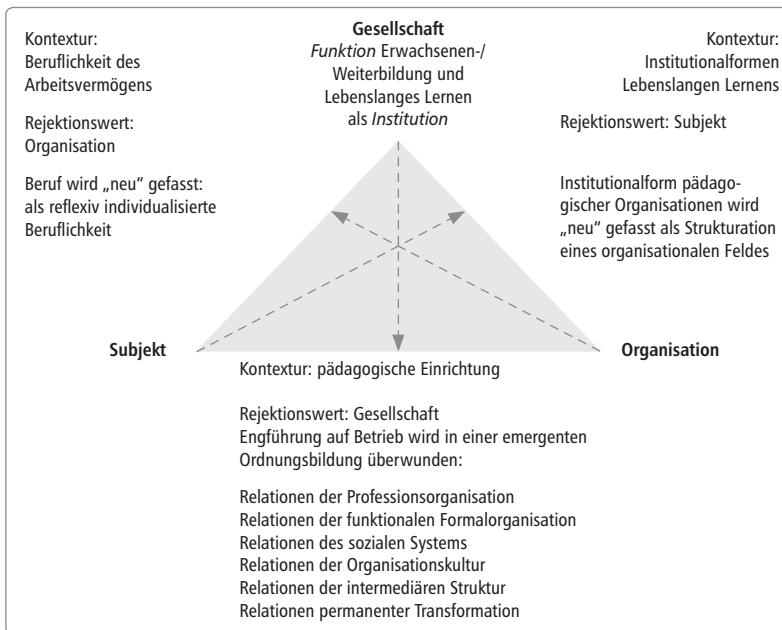


Abbildung 7: Heuristik der relationalen Gegenstandskonstitution von Professionalität in einer reflexionslogischen dreiwertigen Polykontextualität (eigene Darstellung)

Im Rückblick auf das *Best Practice organisationsgebundener Professionalitätsentwicklung* (vgl. Kap. 1) lässt sich nun sagen, dass Professionalität eine dreiwertige Struktur hat, dass sich im Zusammenspiel der triangulären Struktur Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen als integrierter Prozess der Subjektbildung und Strukturbildung beschreiben und in ihrer Entwicklung bzw. Veränderungsdynamik rekonstruieren lassen (vgl. Schicke 2011, Fallstudie und darin „Zonen der Transformation. Eine konzeptionelle Narration“, S. 557ff.).

Als besondere Chance der Heuristik einer reflexionslogischen dreiwertigen Polykontextualität sehe ich den Aufforderungscharakter der formalen Logik, Polykontextualität als Anleitung einer reflexiven Gegenstandskonstitution einzusetzen und dadurch zu vermeiden, in die identitätslogische Gegenstandsbestimmung zweiwertiger Relationen zurückzufallen. Jede der genannten Kontexturen erfasst jeweils eine Gegenstandskomponente der mehrdeutigen Gegenstandsthematik pädagogischer Professionalität. Wie zu sehen ist, sind die einzelnen Gegenstandskomponenten keine unverrückbaren Realitäten, sondern dynamische Gebilde, von denen wir schon wissen, dass sie historisch und kontextuell kontingent sind.

- Beruflichkeit pädagogischer Arbeit: Strukturwandel der Arbeit und Wandel der Beruflichkeit von Arbeit,
- Einrichtung: Bedeutungswandel der Praktiken des Organisierens,
- Institutionalformen Lebenslangen Lernens: Funktionswandel von Erwachsenen-/Weiterbildung sowie Legitimierung und De-Legitimierung von Institutionalformen.

Die Funktion der Polykontextualität ist es, Forschende anzuregen, im Prozess der Gegenstandskonstitution die kulturwissenschaftlich begründete Kontingenzperspektive auf den Forschungsgegenstand zu übernehmen, latente Selbstverständlichkeitsstrukturen zu dekonstruieren, relationale Bezüge zu erkennen und diese in einen Gesamtzusammenhang einer relationalen Gegenstandsthematik einzuordnen. Aus diesem Grund ist die triadische Struktur der mehrdeutigen, prozessualen und relationalen Gegenstandsthematik Professionalität eine Heuristik mit Leerstellen, die jeweils in der Bearbeitung einer spezifischen Fragestellung geklärt werden müssen.

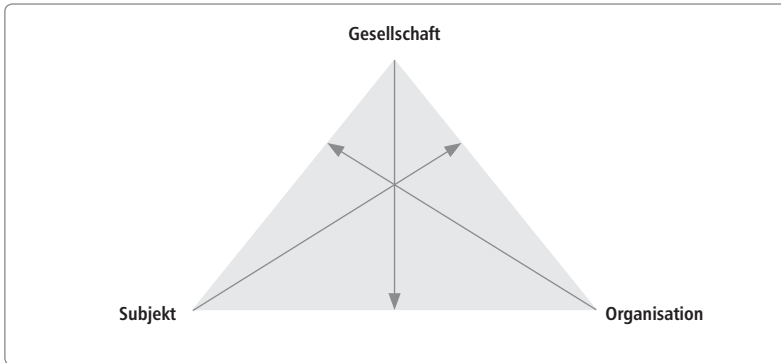


Abbildung 8: Gegenstandskonstitution als Polykontextualität und Relationierung binärer Kontexturen (eigene Darstellung)

Beispiel: Prekäre Beschäftigungssituation des Personals in der Weiterbildung

Die prekäre Beschäftigungssituation des Personals in der Weiterbildung ist ein drängendes Thema, das der systematischen Bearbeitung bedarf. Aus gutem Grund wurde eine Mindestlohnverordnung in der Aus- und Weiterbildungsbranche nach dem Zweiten und Dritten Sozialgesetzbuch ausgehandelt, die zunächst bis zum Juni 2013 befristet ist. Die Höhe der Mindeststundenvergütung ist 12,60 Euro pro Stunde in den westlichen Bundesländern und 11,25 Euro pro Stunde in den östlichen Bundesländern ohne Berlin. Honorarkräfte sind nicht von den Mindestarbeitsbedingungen erfasst. Das Gutachten von Dobischat/Fischell/Rosendahl (2009) diskutiert das Problem der prekären Beschäftigung als ein Ergebnis der Polarisierung der Weiterbildungsbranche. Das Untersuchungsdesign sah die vergleichende Analyse der Beschäftigungssituation in der öffentlich finanzierten allgemeinen und in der privat finanzierten beruflich-/betrieblichen Weiterbildung vor. Die befragten Probanden beider Segmente hatten beruflich-akademische Abschlüsse und nur graduelle qualifikatorische Unterschiede. Ihre Beschäftigungssituation in Bezug auf Arbeitszeit, Entgelte, soziale Absicherung differiert hingegen, bei den Selbstständigen beider Segmente differiert sie sogar erheblich (vgl. ebd., S. 26). Folgender Befund ist aufschlussreich:

Einerseits sichert die Nähe zur privatwirtschaftlichen beruflich/betrieblichen Weiterbildung mit einer hohen Verwertungsperspektive der zu vermittelnden Qualifikationen und Kompetenzen vergleichsweise komfortable Beschäftigungsbedingungen, soziale Sicherung und lukrative Einkommen. Andererseits führt die Nähe zur staatlich finanzierten Weiterbildung mit öffentlichen Hauptauftraggebern (Bundesagentur für Arbeit, BAMF, Bund, Land, Kommunen) und einem eher sozialpolitischen Inhaltsprofil der Maßnahmen zu unverantwortbaren prekären Einkommens- und Beschäftigungsverhältnissen mit hohen und unvertretbaren Risiken des individuellen sozialen Abdriftens aufgrund einer hochgradig beruflich-erwerbsbezogenen Instabilität (ebd., S. 26).

Die Fragestellung ist deutlich: „Ursachen und Auswirkungen sozialer Ungleichheit von pädagogischen Fachkräften in der Erwachsenen-/Weiterbildung und Rückwirkungen auf die Beruflichkeit pädagogischer Arbeit sowie auf die berufsbiographische Professionalitätsentwicklung“. Wie könnte man ausgehend von den Befunden die Gegenstandsthematik Professionalität reflexionslogisch entwickeln? Auf der Basis der triadischen Heuristik wird angenommen, dass die Fragestellung reflexiv als trianguläre Relationierung von drei Kontexturen rekonstruiert werden kann:

- Institutionalform Lebenslangen Lernens,
- pädagogische Einrichtungen,
- Beruf.

Auf der Basis der skizzierten Ausgangssituation liegt es nahe, sich mit den Institutionalformen Deutsch als Fremdsprache, Integrationskurse und Weiterbildung nach dem Zweiten und Dritten Sozialgesetzbuch auf der Seite öffentlich verantworteter Weiterbildung und noch weiter zu spezifizierenden Institutionalformen der betrieblichen Weiterbildung (z.B. Fortbildungen für Berufsarbeit im Gesundheitssystem, Qualifizierung für Managementaufgaben) zu beschäftigen. Das Ziel ist es, die wechselseitigen Bezüge zwischen Institutionalformen, Einrichtungen und der Professionalitätsentwicklung im berufsbiographischen Verlauf zu re-konstruieren. Mit der folgenden explorativen Skizze möchte ich die Arbeitsschritte einer reflexionslogischen Gegenstandskonstitution aufzeigen.

- Eingestehen des Scheiterns: Das Konzept einer einheitlichen und identitätsstiftenden Weiterbildungsprofession als einheitliche, präformierende Struktur der Berufsausbildung und gefestigte Struktur der Berufsarbeit und Berufsidentität ist in dem Feld der Erwachsenen-/Weiterbildung gescheitert, da es nicht auf die dazu erforderlichen Voraussetzungen trifft. Die Verberuflichung ist historisch kontingent, aber auch kontextuell, denn sie ist abhängig von den spezifischen Bedingungen pädagogischer Institutionalformen.

1. Kontextur: Institutionalform

In diesem Arbeitsschritt wird die Kontingenz in Bezug auf die Diversität der Institutionalformen erhöht und anhand der Gegenüberstellung von betrieblicher Weiterbildung und öffentlich geförderter Weiterbildung (DaF/Integrationskurse) werden folgende Dimensionen für einen vergleichende Institutionsanalyse rekonstruiert:

- die gesellschaftlich und politisch legitimierende Funktionsbestimmung des Institutionaltyps,
- ökonomische Ressourcen und soziales Kapital,
- Mechanismen der Zielgruppenbestimmung in der betrieblichen Weiterbildung und in der öffentlich geförderten Bildung,
- pädagogische Leistungsprofile und ihre Legitimierung,
- mikrosoziale Institutionalisierung: Konstitution des Adressaten, Klienten, der Zielgruppe und der professionellen Rolle,
- pädagogische Praktiken: Differenz von Bildung/sozialer Hilfe.

Subjekt ist im Sinne des ausgeschlossenen Dritten die maßgebliche Reflektationsinstanz für die Kontextur Institutionalform und wird dafür sorgen, dass die Analyse der Institutionalform auf die Konstitution pädagogischer Professionalität fokussiert.

2. Kontextur: Einrichtung

in diesem Arbeitsschritt wird das Paradigma der Rationalität bürokratischer Herrschaft und der funktionalen Formalstruktur von betriebsförmiger Bildungseinrichtung kontingent gesetzt. Es wird zu den Hintergrundbedingungen der Möglichkeit von Kontrakten und Entgelten existenzsichernder

Berufsarbeit in dem Segment der betrieblichen Weiterbildung sowie von nicht-existenzsichernden Entgelten und Kontrakten im Segment der öffentlich geförderten Weiterbildung geforscht. Dimensionen können sein:

- Träger/juristische Organisationen,
- Geschäftsprozesse,
- Arbeitskontrakte,
- Entgeltsysteme,
- Arbeitsteilung zwischen den Statusgruppen Bildungsmanagement und Lehrtätigkeit,
- Praxis der Arbeitsorganisation.

Gesellschaft ist im Sinne des ausgeschlossenen Dritten die maßgebliche Reflexionsinstanz für die Kontextur Einrichtung und wird dafür sorgen, dass die Analyse auf die Praxis der Arbeitsorganisation und auf ihre gesellschaftlichen Bedingungen fokussiert.

3. Kontextur: Beruf

In diesem Arbeitsschritt ist der Fokus auf Professionalisierung und Professionalität pädagogischer Arbeit gerichtet. Der Modus der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit wird kontingent gesetzt. Die Selbst-Ökonomisierung der Arbeitskraft trifft auf die Beschäftigtengruppe beider Segmente zu. Wichtig ist die Differenz: Trotz einer gleichwertigen berufsvorbereitenden Qualifizierung differieren ab dem Berufseinstieg in den jeweiligen Segmenten die strukturellen Bedingungen für Professionalisierungsverläufe und berufsbiographische Kompetenzentwicklung. Die vergleichende Analyse rekonstruiert:

- Chancen und Verwerfungen reflexiv individualisierter Beruflichkeit,
- Dynamik der ermöglichenden Bestärkung pädagogischer Professionalität bzw. Dynamik prekärer Bedingungen für Professionalität und Balancierung durch die Subjekte,
- Kontingenz der Strategien zur Professionalisierung,
- Optionalität von Ansatzpunkten für eine Professionalisierung pädagogischer Berufe.

Organisation ist im Sinne des ausgeschlossenen Dritten die maßgebliche Reflexionsinstanz für die Kontextur Beruf und wird dafür sorgen, dass der

Blick auf die wechselseitige Ermöglichung und Begrenzung pädagogischer Professionalität und Organisation fokussiert ist, um Ansatzpunkte und Strategien der Professionalisierung zu identifizieren.

Als Ergebnis der Visibilisierung von Kontingenz und der Verarbeitung erzeugter Kontingenz wird im Forschungsprozess erkennbar, dass und wie sich der Gegenstand „Soziale Ungleichheit von pädagogischen Fachkräften in der Erwachsenen-/Weiterbildung und Rückwirkungen auf die Beruflichkeit pädagogischer Arbeit“ verändern wird. Professionalität ist eine mehrdeutige, prozessuale und relationale Gegenstandsthematik. Die Emergenz einer prozessualen Gegenstandskonstitution in einem Forschungsfeld kann ich an dieser Stelle nicht weiter gedanklich vorwegnehmen.

Literatur

- Assmann, A./Harth, D. (1991): Kultur als Lebenswelt und Monument. In: Dies. (Hg.): Kultur als Lebenswelt und Monument. Frankfurt a.M., S. 11–25
- Baacke, D. (1982): Handlungskompetenz, handlungstheoretisch betrachtet. In: Müller, S. u.a. (Hg.): Handlungskompetenz in der Sozialarbeit/Sozialpädagogik, Bd. I. Bielefeld, S. 147–162
- Baecker, D. (1999): Die Form des Unternehmens. Frankfurt a.M.
- Baethge, M. (2012): Kompetenzentwicklung und Beruflichkeit – auf dem Weg zur Professionalisierung der Dienstleistungsarbeit. In: Reichwald, R. u.a. (Hg.): a.a.O., S. 81–101
- Baldauf-Bergmann, K. (2009): Lernen im Lebenszusammenhang. Der Beitrag der subjektwissenschaftlichen Arbeiten Klaus Holzkamps zu einer pädagogischen Theorie des lebensbegleitenden Lernens. Berlin
- Bateson, G. (1996): Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven. Frankfurt a.M.
- Beck, U. (1996): Das Zeitalter der Nebenfolgen und die Politisierung der Moderne. In: Ders./Giddens, A./Lash, S. (Hg.): a.a.O., S. 19–112
- Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (1996): Reflexive Modernisierung. Eine Kontroverse. Frankfurt a.M.
- Behrmann, D. (2006): Reflexives Bildungsmanagement. Frankfurt a.M.
- Benner, P. (1994): Stufen zur Pflegekompetenz. From Novice to Expert. Bern u.a.
- Berger, P./Luckmann, T. (1980): Die gesellschaftliche Konstruktion der Wirklichkeit. Eine Theorie der Wissenssoziologie. Frankfurt a.M.
- Bernhardsson, N./Latke, S. (2012): Europäische Kompetenzmodelle für Erwachsenenbildner/innen im Vergleich. In: Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hg.): a.a.O., S. 259–271
- Biesta, G. (2011): Evidenz, Erziehung und die Politik der Forschung. In: Bellmann, J./Müller, T. (Hg.): Wissen, was wirkt? Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden, S. 95–121
- Blankertz, S./Doubrawa, E. (2005): Lexikon der Gestalttherapie. Wuppertal. URL: www.gestalttherapie-lexikon.de/feldtheorie.htm (Stand: 24.09.2012)
- Blinzler, M. (2006): Zonen des Übergangs. Über Verbindungen von dialogischer Philosophie und kulturhistorischer Theorie (Vygotskij). Berlin
- Bliss, F./Johanning, A./Schicke, H. (2006): Communities of Practice – Ein Zugang zu sozialer Wissensgenerierung. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2006/bliss06_01.pdf (Stand: 24.09.2012)
- Bohnsack, R. (2007): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden. Opladen
- Brödel, R. (1997): Einführung: Erwachsenenbildung in der gesellschaftlichen Moderne. In: Ders. (Hg.): Erwachsenenbildung in der Moderne. Opladen, S. 9–49
- Bruner, J. (1996): The Culture of Education. Cambridge/Massachusetts/London
- Bruner, J. (1997): Sinn, Kultur und Ich-Identität. Heidelberg
- Buck, G. (1981): Hermeneutik und Bildung. Elemente einer verstehenden Bildungslehre. München
- Cassirer, E. (1980): Zur Logik der Kulturwissenschaften. Darmstadt (erstmalig 1942)
- Castells, M. (2001): Das Informationszeitalter. Wirtschaft – Gesellschaft – Kultur, Bd. 1: Der Aufstieg der Netzwerkgesellschaft. Opladen

- Coleman, J. (1986): Die asymmetrische Gesellschaft. Weinheim
- Czarniawska, B. (1997): Narrating the Organization: Dramas of Institutional Identity. Chicago
- Czarniawska, B. (2004): Narratives in Social Science Research. London/New Delhi/Thousand Oaks
- Deutscher Bildungsrat (1975): Umrisse und Perspektiven der Weiterbildung. Gutachten und Studien der Bildungskommission. Stuttgart
- Dewe, B. (1999): Lernen zwischen Vergewisserung und Ungewissheit. Reflexives Handeln in der Erwachsenenbildung. Opladen
- Dewe, B. (2000): Wissenstransformation und Lernen in der reflexiven Moderne. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, H. 45: Wissenschaftstheoretische Aspekte der Erwachsenenbildung, S. 38–54
- Dewe, B. (2002): Wissen – Kontext: Relevanz und Reflexion. In: Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE 2001/2002. Beiheft zum Report: Professionswissen und erwachsenenpädagogisches Handeln, S. 18–28
- Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtko, F.-O. (1992): Das Professionswissen von Pädagogen. In: Dies. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 70–91
- DiMaggio, P.J./Powell, W. (1991): The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organization Fields. In: Dies./Walter, W. (Hg.): The New Institutionalism in Organizational Analysis. Chicago/London, S. 63–82
- Dobischat, R./Fischell, M./Rosendahl, A. (2009): Beschäftigung in der Weiterbildung. Prekäre Beschäftigung als Ergebnis einer Polarisierung in der Weiterbildungsbranche. Essen, S. 1–30. URL: www.gew.de/Binaries/Binary57566/Dok%2009-2009 (Stand: 17.09.2012)
- Durkheim, E. (1984): Die Regeln der soziologischen Methode. Frankfurt a.M. (erstm. ersch. 1895)
- Durkheim, E. (1992): Über soziale Arbeitsteilung. Studie über die Organisation höherer Gesellschaften. Frankfurt a.M. (erstm. ersch. 1893)
- Egetenmeyer, R./Schüßler, I. (Hg.) (2012): Akademische Professionalisierung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Baltmannsweiler
- Europäische Kommission – EU Lifelong Learning Programme (o.J.): Flexible professionalisation pathway of adult educator between 6th and 7th level of EQF – Flexi-Path. URL: www.flexi-path.eu/tools/C.3.5.2_Toolkit_German.pdf (Stand: 17.04.2012)
- Faulstich, P. (2003): Selbstbestimmtes Lernen – vermittelt durch die Professionalität der Lehrenden. URL: www.die-bonn.de/espid/dokumente/doc-2002/faulstich=2_02.pdf (Stand: 20.10.2012)
- Fischer, M. (2007): Der Erwachsene als Adressat organisatorischen Handelns. In: Kade, J./Seitter, W. (Hg.): a.a.O., S. 47–76
- Forneck, H.J./Franz, J. (2006): Der marginalisierte Diskurs – Qualitätssicherung in der Weiterbildung. In: Weber, S./Maurer, S. (Hg.): a.a.O., S. 219–232
- Forster, E. (2007): Radikale Performativität. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 224–237

- Fuchs, M./Berg, E. (1993): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Berg, E./Fuchs, M. (Hg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt a.M., S. 11–108
- Gabler Wirtschaftslexikon (o.J.): Stichwort „Organisation“. URL: <http://wirtschaftslexikon.gabler.de/Archiv/773/organisation-vb.html> (Stand: 15.10.2012)
- Geertz, C. (1983): Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt a.M.
- Giddens, A. (1995): Die Konstitution der Gesellschaft. Grundzüge einer Theorie der Strukturierung. Frankfurt a.M./New York (erstmalig ersch. 1988)
- Giddens, A. (1996): Leben in einer posttraditionalen Gesellschaft. In: Beck, U./Giddens, A./Lash, S. (Hg.): a.a.O., S. 113–194
- Gieseke, W. (1989): Habitus von Erwachsenenbildnern. Eine qualitative Studie zur beruflichen Sozialisation. Oldenburg
- Gieseke, W. (1990): Professionalisierungsforschung. In: Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen, Nr. 8.90. Neuwied, S. 1–18
- Gieseke, W. (1994): Der Erwachsenenpädagoge. In: Lenzen, D. (Hg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek, S. 282–313
- Gieseke, W. (2010): Professionalität, Professionalisierung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Online-Wörterbuch Erwachsenenbildung. URL: www.wb-erwachsenenbildung.de, Stichwort Professionalität (Stand: 07.08.2012)
- Gieseke, W./Dietel, S. (2012): Professionelles Selbstverständnis der Disziplin Erwachsenen-/Weiterbildung. In: Egetenmeyer, R./Schübler, I. (Hg.): a.a.O., S. 247–257
- Gieseke, W./Gorecki, C. (2000): Programmplanung als Angleichungshandeln – Arbeitsplatzanalyse. In: Gieseke, W. (Hg.): Programmplanung als Bildungsmanagement? Qualitative Studie in Perspektivverschränkung, Begleituntersuchung des Modellversuchs „Erprobung eines Berufseinführungskonzeptes für hauptberufliche Erwachsenenbildner/Innen“. Recklinghausen, S. 59–114
- Giest, H./Rückriem, G. (Hg.) (2010): Tätigkeitstheorie und (Wissens)Gesellschaft. Fragen und Antworten aus tätigkeitstheoretischer Forschung und Praxis. Berlin
- Grunert, C./Krüger, H.-H. (2004): Entgrenzung pädagogischer Berufsarbeit – Mythos oder Realität? Ergebnisse einer bundesweiten Diplom- und Magister-Pädagogen-Befragung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 309–325
- Günther, G. (1976): Metaphysik, Logik und die Theorie der Reflexion. In: Ders. (Hg.): Beiträge zur Grundlegung einer operationsfähigen Dialektik, Bd. 1. Hamburg, S. 31–74. URL: www.vordenker.de (Stand: 20.09.2012)
- Hahn, A. (1994): Erfahrung und Begriff. Zur Konzeption einer soziologischen Erfahrungswissenschaft als Beispielshermeneutik. Frankfurt a.M.
- Hanft, A. (2008): Bildungs- und Wissenschaftsmanagement. München
- Harney, K. (1998): Handlungslogik betrieblicher Weiterbildung. Stuttgart
- Helsper, W. (2004): Pädagogische Professionalität als Gegenstand des erziehungswissenschaftlichen Diskurses. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 303–308
- Helsper, W. (2008): Schulkulturen als symbolische Sinnordnungen und ihre Bedeutung für die pädagogische Professionalität. In: Ders. u.a. (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen. Neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 115–145

- Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (2005): Einleitung: Ungewissheit im Modernisierungsprozess pädagogischer Felder. In: Dies. (Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 7–20
- Helsper, W./Tippelt, R. (2011): Ende der Profession und Professionalisierung ohne Ende? Zwischenbilanz einer unabgeschlossenen Diskussion. In: Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 268–288
- Hörning, K.-H. (2001): Experten des Alltags. Die Wiederentdeckung des praktischen Wissens. Weilerswist
- Hörning, K.-H. (2004): Kultur als Praxis. In: Jaeger, F./Liebsch, B. (Hg.): Handbuch der Kulturwissenschaften. Grundlagen und Schlüsselbegriffe, Bd. 1. Stuttgart, S. 139–149
- Hughes, E.C. (1984): *The Sociological Eye. Selected Papers*. London (erstmalig erschienen 1971)
- Joas, H. (1992): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt a.M.
- Jütte, W./Walber, M./Behrens, J. (2012): Interaktive Professionalisierung in der Weiterbildung. Das Bielefelder Modell. In: Egetenmeyer, R./Schübler, I. (Hg.): a.a.O., S. 171–181
- Kade, J. (1989): Universalisierung und Individualisierung der Erwachsenenbildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 6, S. 789–808
- Kade, J. (1994): Offene Übergänge. Zur Etablierung der Erwachsenenbildung als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin. In: Krüger, H./Rauschenbach, T. (Hg.): a.a.O., S. 147–162
- Kade, J. (2001): Risikogesellschaft und riskante Biographien. Zur Wissensordnung der Erwachsenenbildung/Erziehungswissenschaft. In: Wittpoth, J. (Hg.) (2001c): a.a.O., S. 9–38
- Kade, J./Seitter, W. (2004): Selbstbeobachtung: pädagogische Professionalität lebenslangen Lernens. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 326–341
- Kade, J./Seitter, W. (2005): Jenseits des Goldstandards. Über Erziehung und Bildung unter den Bedingungen von Nicht-Wissen, Ungewissheit, Risiko und Vertrauen. In: Helsper, W./Hörster, R./Kade, J. (Hg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist, S. 50–72
- Kade, J./Nittel, D./Seitter, W. (2007): *Einführung in die Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. 2. Aufl. Stuttgart
- Kade, J./Seitter, W. (Hg.) (2007): *Umgang mit Wissen. Recherchen zur Empirie des Pädagogischen*, Bd. 2: Pädagogisches Wissen. Opladen/Farmington Hills
- Kade, S. (1990): *Handlungshermeneutik. Qualifizierung durch Fallarbeit*. Bad Heilbrunn
- Kieser, A. (1998): Über die allmähliche Verfertigung der Organisation beim Reden. Organisieren als Kommunizieren. In: Industrielle Beziehungen, H. 1, S. 45–75
- Klatetzki, T. (1993): Wissen, was man tut: Professionalität als organisationskulturelles System. Eine ethnographische Interpretation. Bielefeld
- Klatetzki, T. (2005): Professionelle Arbeit und kollegiale Organisation. Eine symbolisch interpretative Perspektive. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.) (2005b): a.a.O., S. 253–283
- Klatetzki, T./Tacke, V. (2005a): Einleitung. In: Dies. (Hg.) (2005b): a.a.O., S. 7–30
- Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.) (2005b): *Organisation und Profession*. Wiesbaden
- Kneer, G. (2008): Institution/Organisation. Über die Paradoxie des Organisierens. In: Moebius, S./Reckwitz, A. (Hg.): *Poststrukturalistische Sozialwissenschaften*. Frankfurt a.M., S. 124–140

- Koring, B. (1992): Die Professionalisierungsfrage der Erwachsenenbildung. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hg.): Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern. Opladen, S. 171–199
- Koring, B. (1997): Das Theorie-Praxis-Verhältnis in Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Ein didaktisches Arbeitsbuch für Studierende. Donauwörth
- Koselleck, R. (1979): Begriffsgeschichte und Sozialgeschichte. In: Ders. (Hg.): Historische Semantik und Begriffsgeschichte. Sprache und Geschichte. Stuttgart, S. 19–36
- Koselleck, R. (2004): Einleitung. In: Brunner, O./Conze, W./Ders. (Hg.): Geschichtliche Grundbegriffe. Historisches Lexikon zur politisch-sozialen Sprache in Deutschland. Stuttgart, S. XIII–XXVII
- Krüger, H.-H. (1994): Allgemeine Pädagogik auf dem Rückzug? Notizen zur disziplinären Neuvermessung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.): a.a.O., S. 116–130
- Krüger, H.-H. (1999): Einführung in Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Opladen
- Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.) (1994): Erziehungswissenschaft: Die Disziplin am Beginn einer neuen Epoche. Weinheim/München
- Kruse, J. (2005): Reflektierte Subjektivität als Programm. Professionelle Kultur sozialer Arbeit. In: Widersprüche, H. 96, S. 49–60
- Küchler, F.v./Schäffter, O. (1997): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Frankfurt a.M.
- Kuper, H. (2001): Organisationen im Erziehungssystem. Vorschläge zu einer systemtheoretischen Revision des erziehungswissenschaftlichen Diskurses über Organisation. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, H. 1, S. 83–106
- Kutscha, G. (2008): Beruflichkeit als regulatives Prinzip flexibler Kompetenzentwicklung – Thesen aus berufsbildungstheoretischer Sicht. In: Kremer, H.-H./Büchter, K./Gramlinger, F. (Hg.): bwp Berufs- und Wirtschaftspädagogik online, H. 14: Berufliche Lehr-/Lernprozesse. Zur Vermessung der Berufsbildungslandschaft. URL: www.bwpat.de (Stand: 20.09.2012)
- Kutscha, G. (2009): Bildung im Medium des Berufs? Ein kritisch-konstruktiver Beitrag zur Auseinandersetzung mit der bildungstheoretischen Grundlegung der Berufs- und Wirtschaftspädagogik durch Herwig Blankertz unter besonderer Berücksichtigung neuerer Beiträge zur Theorie der beruflichen Bildung. In: Lisop, I./Schlüter, A. (Hg.): Bildung im Medium des Berufs? Diskurslinien der Berufs- und Wirtschaftspädagogik. Frankfurt a.M., S. 13–36
- Laucken, U. (2003): Theoretische Psychologie, Denkformen und Sozialpraxen. Oldenburg
- Lazlo, A. (1991): Beschreibung und Erfassung von Qualifikationen. Zum Qualifikationsbegriff. In: Berufsbildung, H. 2, S. 23–27
- Legendre, P. (1998): Das Verbrechen des Gefreiten Lortie. Abhandlungen über den Vater. Freiburg
- Lenzen, D. (1992): Reflexive Erziehungswissenschaft am Ausgang des postmodernen Jahrzehnts. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 29: Erziehungswissenschaft zwischen Modernisierung und Modernitätskrise, S. 75–91
- Lenzen, D. (1996): Handlung und Reflexion. Vom pädagogischen Theoriedefizit zur Reflexiven Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel
- Lewin, K. (2012): Feldtheorie in den Sozialwissenschaften. Bern
- Luckmann, T. (1981): Zum hermeneutischen Problem der Handlungswissenschaften. In: Fuhrmann, M./Jauß, H.-R./Pannenberg, W. (Hg.): Theologie, Jurisprudenz und Literaturwissenschaft im hermeneutischen Gespräch. München, S. 514–523

- Lück, H. (1996): Kurt Lewin. Eine Einführung in sein Werk. Weinheim
- Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.) (2006): Erwachsenenbildung 1990–2022. Entwicklungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Weinheim/München
- Luhmann, N. (1980): Gesellschaftsstruktur und Semantik. Studien zur Wissenssoziologie der modernen Gesellschaft, Bd. 1. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1984): Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie. Frankfurt a.M.
- Luhmann, N. (1992): Organisation. In: Küpper, W./Ortmann, G. (Hg.): Mikropolitik, Rationalität, Macht und Spiele in Organisationen. Opladen, S. 165–185
- Luhmann, N. (1997): Die Gesellschaft der Gesellschaft. Frankfurt a.M.
- March, J.G. (1991): Exploration and Exploitation in Organizational Learning. In: Organizational Science, H. 2, S. 71–87
- Martens, W. (2000): Organisation und gesellschaftliche Teilsysteme. In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hg.): a.a.O., S. 263–311
- Meyer, H.G. (1971): Begriffsgeschichte. In: Ritter, J. (Hg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie, Bd. 1. Darmstadt, S. 787–807
- Moebius, S./Reckwitz, A. (2008): Einleitung. Poststrukturalismus und Sozialwissenschaften: Eine Standortbestimmung. In: Dies. (Hg.): Poststrukturalistische Sozialwissenschaften. Frankfurt a.M., S. 7–23
- Morgan, G. (1997): Bilder der Organisation. Stuttgart
- Nittel, D. (1999): Von der „Teilnehmerorientierung“ zur „Kundenorientierung“ – Zur Bedeutung von systematischen Begriffen für pädagogische Feldanalysen. In: Arnold, R./Gieseke, W. (Hg.): Die Weiterbildungsgesellschaft. Neuwied, S. 161–184
- Nittel, D. (2000): Von der Mission zur Profession? Stand und Perspektiven der Verberuflichung in der Erwachsenenbildung. Bielefeld
- Nittel, D. (2004): Die „Veralltäglichen“ pädagogischen Wissens – im Horizont von Profession, Professionalisierung und Professionalität. In: Zeitschrift für Pädagogik, H. 3, S. 342–357
- Nittel, D. (2011): Von der Profession zur sozialen Welt pädagogisch Tätiger? Vorarbeiten zu einer komparativ angelegten Empirie pädagogischer Arbeit. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57, S. 40–59
- Nittel, D./Schütz, J. (2012): Von der Heterogenität zur Vielfalt! Akademische Professionalisierung im Blick einer komparativen Berufsgruppenforschung. In: Egetenmeyer, R./Schübler, I. (Hg.): a.a.O., S. 229–244
- Nonaka, I./Takeuchi, H. (1997): Die Organisation des Wissens. Wie japanische Unternehmen eine brachliegende Ressource nutzbar machen. Frankfurt a.M.
- Oevermann, U. (1996): Theoretische Skizze einer revidierten Theorie professionalisierten Handelns. In: Combe, A./Helsper, W. (Hg.): Pädagogische Professionalität. Untersuchungen zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt a.M., S. 70–182
- Oevermann, U. (2008): Profession contra Organisation? Strukturtheoretische Perspektiven zum Verhältnis von Organisation und Profession in der Schule. In: Helsper, W. u.a. (Hg.): Pädagogische Professionalität in Organisationen, neue Verhältnisbestimmungen am Beispiel der Schule. Wiesbaden, S. 55–77
- Ort, N. (2007): Reflexionslogische Semiotik. Weilerswist

- Ortmann, G. (2004): Als Ob. Fiktionen und Organisationen. Wiesbaden
- Ortmann, G. (2005): Organisation, Profession, Bootstrapping. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.) (2005b): a.a.O., S. 285–298
- Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (2000a): Organisation, Strukturation, Gesellschaft. Die Rückkehr der Gesellschaft in die Organisationstheorie. In: Dies. (Hg.) (2000b): a.a.O., S. 15–34
- Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hg.) (2000b): Theorien der Organisation. Die Rückkehr der Gesellschaft. Wiesbaden
- Ortmann, G./Sydow, J./Windeler, A. (2000): Organisation als reflexive Strukturation. In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hg.) (2000b): a.a.O., S. 315–354
- Parsons, T. (1968): *The Structure of Social Action*. New York/London (erstmalig erschienen 1937)
- Parsons, T. (1964): *The Social System*. New York/London (erstmalig erschienen 1951)
- Peters, R. (2004): Erwachsenenbildungs-Professionalität. Ansprüche und Realitäten. Bielefeld
- Priddat, B.P. (2004): Organisation und Sprache. In: Wieland, J. (Hg.): *Governanceethik im Diskurs*. Marburg, S. 147–180
- Rauner, F. (2004): Praktisches Wissen und berufliche Handlungskompetenz. ITB-Forschungsberichte des Instituts für Technik und Bildung der Universität Bremen, H. 14, Ms.
- Reckwitz, A. (2000): Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms. Weilerswist
- Reckwitz, A. (2003a): Grundelemente einer Theorie sozialer Praktiken: Eine sozialtheoretische Perspektive. In: *Zeitschrift für Soziologie*, H. 4, S. 282–301
- Reckwitz, A. (2003b): Die Krise der Repräsentation und das reflexive Kontingenzbewusstsein. Zu den Konsequenzen der post-empiristischen Wissenschaftstheorien für die Identität der Sozialwissenschaften. In: Bonacker, T./Brodocz, A./Noetzel, T. (Hg.): *Die Ironie der Politik. Über die Konstruktion politischer Wirklichkeiten*. Frankfurt a.M./New York, S. 85–103
- Reckwitz, A. (2004a): Die Kontingenzperspektive der „Kultur“. Kulturbegriffe, Kulturtheorien und das kulturwissenschaftliche Forschungsprogramm. In: Jaeger, F./Rüsen, J. (Hg.): *Handbuch der Kulturwissenschaften*, Bd. III: Themen und Tendenzen. Stuttgart/Weimar, S. 1–20
- Reckwitz, A. (2004b): Die Entwicklung des Vokabulars der Handlungstheorien: Von den zweck- und normorientierten Modellen zu den Kultur- und Praxistheorien. In: Gabriel, M. (Hg.): *Paradigmen der akteurszentrierten Soziologie*. Wiesbaden, S. 303–328
- Reckwitz, A. (2006): Das hybride Subjekt. Eine Theorie der Subjektkulturen von der bürgerlichen Moderne zur Postmoderne. Weilerswist
- Reichert, J. (2005): Institutionalisierung als Voraussetzung einer Kultur der Performativität. In: Wulf, C./Zirfas, J. (Hg.): *Ikonomie des Performativen*. München, S. 168–188
- Reichwald, R. u.a. (Hg.) (2012): *Zukunftsfeld Dienstleistungsarbeit. Professionalisierung – Wertschätzung – Interaktion*. Wiesbaden
- Reihlen, M. (1999): Moderne, Postmoderne und heterarchische Organisation. In: Schreyögg, G. (Hg.): *Organisation und Postmoderne. Grundfragen, Analysen und Perspektiven*. Wiesbaden, S. 268–303
- Renn, J. (2002): Einleitung: Übersetzen, Verstehen, Erklären. Soziales und sozialwissenschaftliches Übersetzen zwischen Erkennen und Anerkennen. In: Renn, J./Straub, J./Shimada, S. (Hg.): a.a.O., S. 13–35

- Renn, J./Straub, J./Shimada, S. (Hg.) (2002): Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration. Frankfurt a.M./New York
- Ryle, G. (1969): Der Begriff des Geistes. Stuttgart
- Sagebiel, J.-B. (1994): Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung. Frankfurt a.M.
- Sarbin, T.R. (1986): The Narrative as Root Metaphor for Psychology. In: Ders. (Hg.): Narrative Psychology. The Storied Nature of Human Conduct. New York/Westport/London, S. 3–21
- Schäffer, B./Dörner, O. (2009): Neuere Entwicklungen in der qualitativen Erwachsenenbildungsforschung. In: Tippelt, R./Hippel, A.v. (Hg.): Handbuch Erwachsenen-/Weiterbildung. Wiesbaden, S. 243–262
- Schäffter, O. (1984): Veranstaltungsvorbereitung in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn
- Schäffter, O. (1987): Organisationstheorie und institutioneller Alltag der Erwachsenenbildung. In: Tietgens, H. (Hg.): Wissenschaft und Berufserfahrung. Zur Vermittlung von Theorie und Praxis in der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn, S. 147–171
- Schäffter, O. (2001a): Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Zur Grundlegung einer Theorie der Institutionalisierung. Baltmannsweiler
- Schäffter, O. (2001b): Transformationsgesellschaft. Temporalisierung der Zukunft und die Positivierung des Unbestimmten im Lernarrangement. In: Wittpoth, J. (Hg.) (2001c): a.a.O., S. 39–68
- Schäffter, O. (2002): Treffpunkt Lernen – Bedeutungskontexte und Wirkungsrichtungen einer institutionellen Öffnung. In: Berghold, R./Mörchen, A./Schäffter, O. (Hg.): Treffpunkt Lernen – Ansätze und Perspektiven für eine Öffnung und Weiterentwicklung von Erwachsenenbildungsinstitutionen, Bd. 2: Variationen institutioneller Öffnung in der Erwachsenenbildung. Recklinghausen, S. 25–45
- Schäffter, O. (2003): Institutionelle Selbstpräsentation von Weiterbildungseinrichtungen. Reflexion pädagogischer Organisationskultur an institutionellen Schlüsselsituationen. In: Nittel, D./Seitter, W. (Hg.): Die Bildung Erwachsener. Bielefeld, S. 165–184
- Schäffter, O. (2004a): Erwachsenenpädagogische Innovationsberatung. Zur Institutionalisierung von Innovation und Entwicklung der pädagogischen Professionalität des Beratersystems. In: Report. Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung: Management und Organisationsentwicklung, H. 2, S. 53–63
- Schäffter, O. (2004b): Organisationsentwicklung in Weiterbildungseinrichtungen. Profile eines pädagogischen Organisationsverständnisses im Verlauf von Veränderungsprozessen. Unveröff. Ms., S. 1–19
- Schäffter, O. (2005a): Organisationskultur in Weiterbildungseinrichtungen als Lernkultur? Zur These einer nachholenden Modernisierung von Weiterbildungsorganisationen. In: Wiesner, G./Wolter, A. (Hg.): Die lernende Gesellschaft. Lernkulturen und Kompetenzentwicklung in der Wissensgesellschaft. Weinheim/München, S. 181–198
- Schäffter, O. (2005b): „Pädagogische Organisation“ aus institutionstheoretischer Perspektive. Zur Ausdifferenzierung von Institutionalformen lebenslangen Lernens in der Transformationsgesellschaft. In: Göhlich, M./Hopf, C./Sausele, I. (Hg.): Pädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 77–92

- Schäffter, O. (2007): Erwachsenenpädagogische Institutionsanalyse. Begründungen für eine lernförderliche Forschungspraxis. In: Heuer, U./Siebers, R. (Hg.): Weiterbildung am Ende des 21. Jahrhunderts. Festschrift für Wiltrud Gieseke. Münster u.a., S. 354–370
- Schäffter, O. (2009a): Lernort Gemeinde – ein Format Werte entwickelnder Erwachsenenbildung. In: Mörchen, A./Tolksdorf, M. (Hg.): Lernort Gemeinde. Ein neues Format der Erwachsenenbildung. Bielefeld, S. 21–40
- Schäffter, O. (2009b): Eine Professionstheorie der Beratung als Horizont für neue Beratungsfelder. Entwicklungsbegleitung im Kontext bürgerschaftlichen Engagements. In: Triangel Institut (Hg.): Beratung im Wandel. Supervision, Coaching und Organisationsberatung in Bewegung. Berlin, S. 21–40
- Schäffter, O. (2010): Institutionenformen für das lebenslange Lernen. Eckpunkte für ein erwachsenenpädagogisches Forschungsprogramm. In: Dollhausen, K./Feld, T.C./Seitter, W. (Hg.): Erwachsenenpädagogische Organisationsforschung. Wiesbaden, S. 293–330
- Schäffter, O./Schicke, H. (2009): „Erfahrung“ in pädagogischer Organisation als narrativer Prozess der Bedeutungsbildung. Kategoriale und methodologische Überlegungen zur pädagogischen Institutionsanalyse. In: Göhlich, M./Weber, S.M./Wolff, S. (Hg.): Organisation und Erfahrung. Wiesbaden, S. 103–114
- Schäffter, O./Schicke, H. (2012): Organisationstheorie. In: Schäffer, B./Dörner, O. (Hg.) Handbuch Qualitative Erwachsenen- und Weiterbildungsforschung. Opladen, S. 166–179
- Schapp, W. (2004): In Geschichten verstrickt. Zum Sein von Mensch und Ding. Wiesbaden
- Schatzki, T.R. (1996): Social Practices. A Wittgensteinian Approach to Human Activity and the Social. New York
- Scherer, A.G. (2002): Kritik der Organisation oder Organisation der Kritik? Wissenschaftstheoretische Bemerkungen um Umgang mit Organisationstheorien. In: Kieser, A. (Hg.): Organisationstheorien. 5. Aufl. Stuttgart, S. 1–38
- Schicke, H. (2005): Gesellschaftstheorie als Diagnoseinstrument – Schäffters Modelle in der reflexiven Praxis eines Verbandes. In: Baldauf-Bergmann, K./Küchler, F.v./Weber, C. (Hg.): Erwachsenenbildung im Wandel – Ansätze einer reflexiven Weiterbildungspraxis. Baltmannsweiler, S. 221–238
- Schicke, H. (2011): Organisationsgebundene Pädagogische Professionalität. Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation. Opladen/Farmington Hills. URL: <http://dx.doi.org/10.3224/86388002> (Stand: 22.09.2012)
- Schicke, H. (2012): Ansatzpunkte für eine aktive Lebenslaufpolitik in der Umsetzung des Deutschen Qualifikationsrahmens für lebenslanges Lernen. Studie im Auftrag der Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen von Berlin URL: www.kobra-berlin.de/fileadmin/user_upload/Redakteur_Website/Endfassung_Studie_GM_im_Kontext_des_DQR_2012.05.pdf (Stand: 25.10.2012)
- Schicke, H. (im Erscheinen): Temporalisierte Methodologie. Die Rekonstruktion transformativen Lernens in Bildungsorganisationen als Forschungspraxis. In: Baldauf-Bergmann, K. (Hg.): Veränderung von Lernen und Weiterbildung in der Transformationsgesellschaft. Tätigkeitstheorie – Journal für tätigkeitstheoretische Forschung in Deutschland

- Schmidt-Lauff, S. (2006): Profession und Professionalisierung der Erwachsenenbildung. Vom „Bildungsarbeiter“ 2006 zum „Lernvermittler“ 2022. In: Ludwig, J./Zeuner, C. (Hg.): a.a.O., S. 149–168
- Schmitz, E. (1989): Erwachsenenbildung als lebensweltbezogener Erkenntnisprozess. In: Hoerning, E./Tietgens, H. (Hg.): Erwachsenenbildung: Interaktion mit der Wirklichkeit. In memoriam Enno Schmitz. Bad Heilbrunn, S. 59–75
- Schneider, H.J. (2002): Fortsetzung statt Übersetzung! Das Problem des Kulturverstehens aus Sicht einer pragmatischen Bedeutungstheorie. In: Renn, J./Straub, J./Shimada, S. (Hg.): a.a.O., S. 39–61
- Schön, D.A. (1983): *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. o.O.
- Schrader, J./Hartz, S. (2003): Professionalisierung – Erwachsenenbildung – Fallarbeit. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.): *Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen, Grundlagen der Berufs- und Erwachsenenbildung*, Bd. 35. Baltmannsweiler, S. 142–155
- Schütz, A./Luckmann, T. (2003): *Strukturen der Lebenswelt*. Konstanz
- Schulze, G. (1992): *Die Erlebnisgesellschaft. Kulturosoziologie der Gegenwart*. Frankfurt a.M.
- Schwemmer, O. (1987): *Handlung und Struktur. Zur Wissenschaftstheorie der Kulturwissenschaften*. Frankfurt a.M.
- Searle, J.R. (1997): *Die Konstruktion der gesellschaftlichen Wirklichkeit. Zur Ontologie sozialer Tatsachen*. Reinbek
- Seitter, W. (2009): ProfessionalitätSENTWICKLUNG als aufgabenbezogene Tätigkeitserweiterung und berufsbiographische Kompetenzaufsichtigung: Ein Aufriss. In: Ders. (Hg.): *ProfessionalitätSENTWICKLUNG in der Weiterbildung*. Wiesbaden, S. 11–16
- Seitter, W. (2011): Wandel des Professionellen im Feld der Weiterbildung. In: *Pädagogische Professionalität. Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 57*, S. 122–137
- Senge, P.M. u.a. (1998): *Die Fünfte Disziplin. Kunst und Praxis der lernenden Organisation*. Stuttgart
- Somers, M.R. (1994): *The Narrative Constitution of Identity: A Relational and Network Approach*. In: *Theory and Society*, H. 5, S. 605–649
- Stäheli, U. (1998): Die Nachträglichkeit der Semantik. Zum Verhältnis von Sozialstruktur und Semantik. In: *Soziale Systeme*, H. 2, S. 315–340
- Stichweh, R. (1992): Professionalisierung, Ausdifferenzierung von Funktionssystemen, Inklusion. Betrachtungen aus systemtheoretischer Sicht. In: Dewe, B./Ferchhoff, W./Radtke, F.-O. (Hg.): *Erziehen als Profession. Zur Logik professionellen Handelns in pädagogischen Feldern*. Opladen, S. 36–48
- Stichweh, R. (2005): Wissen und die Professionen in einer Organisationsgesellschaft. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.) (2005b): a.a.O., S. 31–44
- Straub, J. (1999): *Handlung, Interpretation, Kritik. Grundzüge einer textwissenschaftlichen Handlungs- und Kulturpsychologie*. Berlin/New York
- Straub, J. (2002): Differenz und prekäre Äquivalenz in einer Übersetzungskultur. Ein hermeneutischer Rahmen für die exemplarische psychologische Analyse eines „Übersetzungsfehlers“. In: Renn, J./Straub, J./Shimada, S. (Hg.): *Übersetzung als Medium des Kulturverstehens und sozialer Integration*. Frankfurt a.M./New York, S. 346–389

- Strunk, G. (1994): Institutionenforschung in der Erwachsenenbildung/Weiterbildung. In: Tippelt, R. (Hg.): *Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen, S. 395–406
- Sydow, J. u.a. (2003): *Kompetenzentwicklung in Netzwerken: Eine typologische Studie*. Wiesbaden
- Tacke, V. (2005): Schulreform als aktive Deprofessionalisierung? Zur Semantik der Lernenden Organisation im Kontext von Erziehung. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.) (2005b): a.a.O., S. 165–198
- Tenorth, H.-E. (1994): Profession und Disziplin. Zur Formierung der Erziehungswissenschaft. In: Krüger, H.-H./Rauschenbach, T. (Hg.): a.a.O., S. 17–28
- Terhart, E. (1986): Organisation und Erziehung. Neue Zugangsweisen zu einem alten Dilemma. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 2, S. 203–223
- Tietgens, H. (1988): Professionalität für die Erwachsenenbildung. In: Gieseke, W. u.a. (Hg.): *Professionalität und Professionalisierung*. Bad Heilbrunn, S. 28–75
- Türk, K. (2000): Organisation als Institution der kapitalistischen Gesellschaftsformation. In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hg.) (2000b): a.a.O., S. 124–176
- Voß, G.G. (2002): Auf dem Weg zum Individualberuf? Zur Beruflichkeit des Arbeitskraftunternehmers. In: Kurtz, T. (Hg.): *Aspekte des Berufs in der Moderne*. Opladen, S. 287–314
- Vygotskij, L.S. (1972): *Denken und Sprechen*. Frankfurt a.M.
- Wadenfels, B. (1985): Die Herkunft der Normen aus der Lebenswelt. In: Ders. (Hg.): *In den Netzen der Lebenswelt*. Frankfurt a.M., S. 129–149
- Wagner, H.-J. (1989): *Handlung und Erziehung. Zur Grundlegung einer Handlungstheorie der Erziehung*. Weinheim
- Wagner, H.-J. (1998): *Eine Theorie pädagogischer Professionalität*. Weinheim
- Weber, M. (1973): Die drei reinen Typen der legitimen Herrschaft. In: Winkelman, J. (Hg.): *Max Weber. Soziologie. Universalgeschichtliche Analysen. Politik*. Stuttgart, 5., überarb. Auflage, S. 151–166 (erstmalig ersh. 1922)
- Weber, S./Maurer, S. (Hg.) (2006): *Gouvernementalität und Erziehungswissenschaft: Wissen – Macht – Transformation*. Wiesbaden
- Wehrsig, C. (2000): Organisation als Institution. In: Ortmann, G./Sydow, J./Türk, K. (Hg.) (2000b): a.a.O., S. 177–180
- Weick, K. (1985): *Der Prozess des Organisierens*. Frankfurt a.M.
- Weick, K. (1995): *Sensemaking in Organizations*. London/New Delhi/Thousand Oaks
- Weinberg, J. (1991): Das Feld des Lehrens und Lernens für Erwachsene. In: *Grundlagen der Weiterbildung – Praxishilfen*, Nr. 5.20. Neuwied, S. 1–17
- Weingart, P. (1976): *Wissensproduktion und soziale Struktur*. Frankfurt a.M.
- Wenger, E./McDermott, R./Snyder, W. (2002): *Cultivating Communities of Practice*. Boston/Massachusetts
- Weniger, E. (1990): *Ausgewählte Schriften zur geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Ausgewählt und mit einer editorischen Notiz versehen von Bruno Schonig*. Weinheim/Basel
- Wenzel, H. (2005): Profession und Organisation. Dimensionen der Wissensgesellschaft bei Talcott Parsons. In: Klatetzki, T./Tacke, V. (Hg.) (2005b): a.a.O., S. 45–72
- White, H. (1978): The Historical Text as Literary Artifact. In: Roberts, G. (Hg.) (2001): *The History and Narrative Reader*. London, S. 223

- Willke, H. (2000): Systemtheorie, Bd. I: Grundlagen. Eine Einführung in die Grundprobleme der Theorie sozialer Systeme. Stuttgart
- Wimmer, M. (2002): Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Beiheft 1, S. 109–122
- Winnefeld, F. (1957): Pädagogischer Kontakt und pädagogisches Feld. München/Basel
- Wittpoth, J. (2001a): Reflexive Moderne. Zum (Anregungs-)Gehalt einer mehrdeutigen Perspektive. In: Wittpoth, J. (Hg.) (2001c): a.a.O., S. 139–154
- Wittpoth, J. (2001b): Zeitdiagnose: Nur im Plural. In: Wittpoth, J. (Hg.) (2001c): a.a.O., S. 155–178
- Wittpoth, J. (Hg.) (2001c): Erwachsenenbildung und Zeitdiagnosen. Theoriebeobachtungen. Bielefeld
- WSF Wirtschafts- und Sozialforschung (Hg.) (2005): Erhebung zur beruflichen und sozialen Lage von Lehrenden in Weiterbildungseinrichtungen. Kerpen. URL: www.bmbf.de/pubRD/berufliche_und_soziale_lage_von_lehrenden_in_weiterbildungseinrichtungen.pdf (Stand: 30.10.2012)
- Wulf, C./Zirfas, J. (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Dies. (Hg.): Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven. Weinheim/Basel, S. 7–40
- Zech, R. (2006): Neue Anforderungen an Organisationen und Professionen. In: Ders. (Hg.): Handbuch lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung (LQW): Grundlegung – Anwendung – Wirkung. Bielefeld, S. 15–28
- Zech, R. (2008): Systemveränderung – Umbau der Erwachsenenbildung. In: ArtSet. Forschung, Bildung, Beratung, Qualitätstestierung. URL: www.artset-lqw.de/cms/fileadmin/user_upload/Literatur/Systemveraenderung_-_Umbau_der_Erwachsenenbildung.pdf (Stand: 17.09.2012)

Abbildungen und Tabellen

| | |
|--|-----|
| Abbildung 1: Pädagogische Institutionaltypen und ihre Anlehnung an Funktionssysteme nach Schäffter | 55 |
| Abbildung 2: Das organisationale Feld als Rahmen pädagogischer Institutionsanalyse kombiniert mit einzelnen Analyseinstrumenten nach Schäffter | 65 |
| Abbildung 3: Der Prozess des Organisierens nach Weick | 81 |
| Abbildung 4: Vokabulare pädagogischer Professionalität | 109 |
| Abbildung 5: Erwachsenenbildungs-Professionalität nach Peters | 118 |
| Abbildung 6: Kulturtheoretische Konzeption pädagogischer Professionalität | 165 |
| Abbildung 7: Heuristik der relationalen Gegenstandskonstitution von Professionalität in einer reflexionslogischen dreiwertigen Polykontextualität | 225 |
| Abbildung 8: Gegenstandskonstitution als Polykontextualität und Relationierung binärer Kontexturen | 227 |
| | |
| Tabelle 1: Modelle struktureller Transformation und pädagogische Praktiken der Lernorganisation nach Schäffter | 60 |
| Tabelle 2: Konfigurationen von Institutionalformen nach Schäffter | 66 |
| Tabelle 3: Ebenen des Sinns im Prozess der Sinnstiftung | 80 |
| Tabelle 4: Die sechs Dimensionen des praktischen Wissens nach Rauner und Benner | 136 |
| Tabelle 5: Kulturelle Zeichen als Dokument und Monument nach Assmann und Harth | 160 |
| Tabelle 6: Zwei Pole einer kulturellen pädagogischen Praxis | 162 |
| Tabelle 7: Semantiken des Organisierens und Modi der Beruflichkeit pädagogischer Arbeit .. | 186 |
| Tabelle 8: Handeln – die vororganisationale Dimension des Organisierens und strukturell ungesicherte Beruflichkeit | 188 |
| Tabelle 9: Die vororganisationale administrative Dimension des Organisierens und die pädagogische Profession | 191 |
| Tabelle 10: Die soziotechnische Dimension des Organisierens und der pädagogische Beruf.... | 195 |
| Tabelle 11: Die systemische Dimension des Organisierens und lebensbegleitende berufliche Sozialisation als implizite Struktur des Individualberufs | 201 |
| Tabelle 12: Die kulturelle Dimension des Organisierens als wechselseitige Ermöglichung und Begrenzung von Organisationskultur und pädagogischer Professionalität | 207 |
| Tabelle 13: Die institutionelle Dimension des Organisierens – gefestigte Professionalität/en der Institutionalform/en | 213 |
| Tabelle 14: Die transformatorische Dimension des Organisierens in vernetzten Organisationen und entgrenzte Arbeit in dynamischen Aufgabenfeldern | 215 |

Zusammenfassung

Bisher wird der organisationsgebundene Anteil an der Professionalitätsentwicklung noch zu wenig zur Kenntnis genommen, obwohl er für die berufsbiographische Professionalisierung von Pädagogen und Weiterbildnerinnen hoch bedeutsam ist. Das Buch „Organisation als Kontext der Professionalität“ ist im Anschluss an ein Forschungs- und Entwicklungsvorhaben entstanden, das die Professionalitätsentwicklung von pädagogischen Mitarbeitenden an das Bildungsmanagement von Weiterbildungseinrichtungen adressiert hatte. Das Ergebnis wird im ersten Kapitel als Best Practice „Organisationsgebundene Professionalitätsentwicklung“ vorgestellt: In realen Entwicklungsaufgaben pädagogischer Einrichtungen werden Personal-, Organisations- und Institutionsentwicklung verbunden. Entsprechend sind Prozesse der Strukturbildung und Prozesse der Subjektbildung integriert. Diese empirischen Befunde können jedoch bisher nicht an den erziehungswissenschaftlichen Diskurs zur pädagogischen Professionalität angeschlossen werden, da dieser auf eine grundlegende Strukturdivergenz zwischen der bürokratiethoretisch gefassten Kategorie Organisation und der professionstheoretisch gefassten Kategorie Professionalität rekurriert. Offensichtlich gibt es eine Diskrepanz zwischen dem Strukturwandel von Bildungsorganisationen und von pädagogischer Arbeit einerseits und dem theoretischen Deutungsangebot andererseits. Das Buch verarbeitet diese Problematik durch eine kulturwissenschaftlich begründete Kontingenzzperspektive auf die Kategorien Beruflichkeit pädagogischer Arbeit, pädagogische Professionalität und pädagogische Organisation.

Studierende, Forschende, Praktiker und Praktikerinnen können die pädagogische Organisation als Konstitutionszusammenhang pädagogischer Professionalität (wieder) entdecken und ihre theoriegeleitete Beobachtungsfähigkeit ergänzen. Der Band bietet einen grundlagentheoretisch fundierten Beitrag zur aktuellen Diskussion des Verhältnisses von pädagogischer Organisation und pädagogischer Professionalität. Es wird vorgeschlagen, Professionalität als eine mehrdeutige, prozessuale und relationale Gegenstandsthematik zu verstehen und den Forschungsgegenstand in einer triadischen Struktur unter Einbeziehung des Subjekts, des Berufs und der Organisation zu konstituieren.

Abstract

Until now, the organization-specific proportion in professional development has received little recognition despite its significance for the occupational-biographical professionalization of teachers and continuing educators. The book “Organization as Context for Professionalism” was written subsequently to a research and development project, which was aimed at the educational management of continuing educational organization for the professional development of educational employees. The result is presented in the first chapter as the best practice example “Organization-Specific Professional Development”: Personnel, organizational and institutional development are included in the actual development tasks of educational organizations. Processes of structural development and processes of subject development are integrated accordingly. So far, these empirical findings cannot be involved in the educational debate on pedagogical professionalism due to the recurring basic structural difference between the bureaucratic-theoretical category of organizations and the professional-theoretical category of professionalism. Obviously, a gap exists between the structural change of educational organizations and the educational work on the one side and the theoretical interpretation on the other side. The book covers these difficulties based on a culturally founded contingency perspective on the categories “Professional Educational Work”, “Educational Professionalism” and “Educational Organization”. Students, researchers and practitioners can (re-)discover the educational organization as a constitutional correlation of educational professionalism and add to the theory-based observational capability. The volume provides a substantial theoretical contribution to the current debate on the relation of educational organization and professionalism. It recommends regarding professionalism as an ambiguous, procedural and relational topic as well as constituting the research object in a triadic structure under consideration of the subject, the profession and the organization.

Autorin

Hildegard Schicke, Dipl.-Päd., Dr. phil., Studium der Pädagogik mit dem Schwerpunkt Erwachsenenbildung, an der Freien Universität Berlin, Promotion an der Humboldt-Universität zu Berlin.

Sie arbeitet seit 1985 in den Feldern Politische Bildung, Qualifizierung für Leitungsaufgaben, Organisations- und Personalentwicklung, Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung sowie in den Aufgaben Evaluation, Qualitätsmanagement und Bildungsmanagement. In der Verbindung von Forschen/Beraten hat sie in den Jahren 2001–2006 im Themenfeld „Lernen in Weiterbildungseinrichtungen“ des BMBF-Forschungs- und Entwicklungsprogramms „Lernkultur Kompetenzentwicklung“ mitgearbeitet. In der theoretischen und empirischen Studie „Organisationsgebundene pädagogische Professionalität – Initiierter Wandel – Theoretisches Konstrukt – Narrative Methodologie – Interpretation“ hat sie einen vierjährigen Prozess zur Mitarbeiterentwicklung einer beruflichen Weiterbildungseinrichtung rekonstruiert.

Arbeitsschwerpunkte: Beratung von Bildungsorganisationen, Kompetenzbasierte Laufbahnberatung, Forschen im Themenfeld Organisation und Professionalität, zuletzt zu riskanten Übergangszeiten beim Berufseinstieg. Sie arbeitet in der Forschungsgruppe „Lernen in gesellschaftlicher Transformation“ mit.

Kontakt: hildegard.schicke@gmx.de